

Министерство просвещения Российской Федерации  
федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Логопедическая работа  
по формированию навыков звукового анализа  
у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня**

Выпускная квалификационная работа  
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
магистерская программа «Логопедия»

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой логопедии и клиники  
дизонтогенеза  
к.п.н., профессор  
Филатова Ирина Александровна

Исполнитель:  
Курманаева Анна Юрьевна  
Обучающийся ЛОГм – 1801z группы

---

подпись

---

дата

подпись

Научный руководитель:  
А.В. Костюк  
к. п. н. доцент кафедры логопедии и  
клиники дизонтогенеза

---

подпись

Екатеринбург 2021

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	4
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ТЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	7
1.1. Закономерности освоения навыков звукового анализа у детей с нормой развития .....	7
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи IIIуровня .....	14
1.3. Особенности освоения навыков звукового анализа у детей с легкой степенью дизартрии .....	26
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	33
2.1. Цель, задачи, методика и принципы содержания логопедической работы по формированию звукового анализа у детей с общим недоразвитием речи IIIуровня.....	33
2.2. Результаты обследования состояния моторики у детей с общим недоразвитием речи IIIуровня .....	37
2.3. Результаты обследования состояния звукопроизношения, фонематического слуха и фонематического восприятия у детей с общим недоразвитием речи IIIуровня .....	43
ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ .....	50
3.1. Анализ научно-методической литературы и принципы логопедической работы по формированию звукового анализа у детей с общим недоразвитием речи IIIуровня.....	50
3.2. Организация и содержание логопедической работы по формированию навыковзвукового анализа у детей экспериментальной группы .....	54
3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов .....	67

ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	73
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ .....	76

## **ВВЕДЕНИЕ**

Среди разнообразных нарушений значительную группу составляют дети с общим недоразвитием речи, изучением особенностей формирования речи детей с ОНР и разработкой методик обучения занимались такие ученые, как В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Т.А. Ткаченко, Н.С. Жгутова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, А.В. Ястребова и другие.

Наиболее стойкие нарушения наблюдаются в формировании фонетической и фонематической стороны, лексико-грамматических категорий, слоговой структуры, связной речи.

Данное нарушение находит свое недоразвитие в формировании фонематического слуха, навыках звукового анализа и синтеза слов.

Вопрос о формировании навыка звукового анализа занимает большое место в исследованиях разных ученых. Многие аспекты разрабатывали в своих трудах большое количество педагогов и психологов, как например, Д.Б. Эльконин, М.Е. Хватцев, Р.И. Лалаева, Г.А.Каше, Р.И.Левина, Л.К.Назарова, Г.В.Чиркина, А.В. Ястребова, Т.Б.Филичева и другие.

Период интенсивного развития фонематического слуха у детей приходится на дошкольный возраст. В норме к 5–6 годам фонематический слух уже полностью формируется. В этом возрасте у детей сформировано звукопроизношение, за исключением соноров, речь не имеет аграмматизмов, ребенок самостоятельно может провести простой звуковой анализ слов, выделить звук из слова, определить порядок и количество их в словах.

У детей с общим недоразвитием речи звуковой анализ естественным путем не формируется и требует комплексной логопедической работы, которая будет направлена на исследование особенностей формирования звукового анализа и синтеза у дошкольников с общим недоразвитием речи, а также на целенаправленную коррекцию данных процессов.

В связи с этим для полноценного развития фонематических процессов, лексико-грамматической стороны речи, слоговой структуры, необходима работа по формированию навыков звукового анализа, поэтому тема данного исследования является актуальной.

*Цель:* теоретически и экспериментально обосновать содержание логопедической работы по формированию навыков звукового анализа у детей с общим недоразвитием речи III уровня и оценить ее эффективность.

*Объект:* состояние навыков звукового анализа у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

*Предмет:* процесс формирования навыков звукового анализа у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

*Гипотезой* исследования стало предположение о том, что содержание логопедической работы по формированию навыков звукового анализа у детей с общим недоразвитием речи III уровня, должно включать в себя работу по коррекции нарушений моторики, звукопроизношения, фонематического слуха и восприятия, и осуществляться поэтапно.

*Задачи:*

1. Изучить научно-методическую литературу по проблеме формирования навыков звукового анализа у детей с нормой развития и общим недоразвитием речи III уровня;
2. Провести констатирующий эксперимент и проанализировать его результаты;
3. Определить принципы, организацию и методику содержания логопедической работы по обучению навыкам звукового анализа детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня;
4. Провести формирующий эксперимент и оценить эффективность логопедической работы по формированию навыков звукового анализа у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

*Теоретическая значимость исследования* определялась тем, что его результаты позволяли расширить и углубить знания об особенностях

формирования фонематического восприятия и навыков звукового у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Анализ диагностики состояния речевых и неречевых функций, могут служить практическим целям при составлении перспективного плана работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи III уровня.

*Практическая значимость исследования* заключалась в определении содержания логопедической работы по развитию навыков звукового анализа у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, уточнении направлений работы и профилактики нарушений письменной речи, что в дальнейшем позволяет успешнее готовить детей данной категории к школьному обучению.

*Методы исследования:* изучение и анализ научной литературы, наблюдение, беседа.

*Экспериментальная база исследования:* муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – комбинированного вида № 271, Октябрьский район, г. Екатеринбург, улица Главная 28-а.

# **ГЛАВА 1. АНАЛИЗ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ТЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

## **1.1. Закономерности освоения навыков звукового анализа у детей с нормой развития**

Фонематический анализ - это умение выделять определенный звук на фоне слова, он формируется у детей дошкольного возраста самостоятельно. Более сложной формой анализа, является выделение первого и последнего звука из слова, вызывает сложности определение места звука в слове. Самой сложной формой фонематического анализа для детей становится: определение последовательности и количества звуков в слове, места их положения по отношению к другим звукам. Такой вид фонематического анализа дети усваивают только в процессе специального обучения (В. К. Орфинская).[52]

Дошкольный возраст является периодом, когда ребенок активно усваивает нормы разговорного языка, происходит становление и развитие всех сторон речи - фонетической (развитие фонематического слуха и восприятия), лексической, грамматической. Ребенок овладевает родным языком в дошкольном возрасте, что является важным и необходимым условием всестороннего развития в определенный сенситивный период. [19]

*Возрастные нормы развития фонематического слуха.*

На данный момент выделяют пять этапов развития фонематического слуха и фонематического внимания, которые формируются у ребенка в процессе овладения речью.

Первый год жизни. У ребенка начинают появляться реакции на звуки, в том числе и слова, со 2-4-ой недели жизни, но до определенного момента ребенок только на интонационную сторону речи, а не на предметное

значение слов. Уже на третьей неделе жизни ребенок способен акцентировать внимание на резких звуках, а в два месяца начинает прислушиваться и к более тихим шумам. В три месяца дети способны переводить взгляд на заинтересовавший его источник звука, реагирует на погремушки и другие звучащие предметы. С четырех месяцев у ребенка появляется лепет, он начинает подражать звукам, а к полугоду различает и реагирует на свое имя. В 7-11 месяцев ребенок способен откликаться на слово, но только на его интонационную сторону. Этот период называют дофонемным периодом развития речи. Любые отклонения на этих этапах развития могут привести к стойким нарушениям речи. Около 9 месяцев ребенок осваивает собственно речевые последовательности, лепетные цепочки.

Первый год жизни ребенка является важным для речевого развития, к концу данного возрастного периода ребенок пробует пользоваться словом для общения и взаимодействия с другими людьми, проявляет реакции на звуковую сторону слов (фонемы), дифференцирует между собой часто используемые слова.

В дальнейшем фонематические процессы развиваются очень быстро, они опережают в своем развитии артикуляционные навыки, в последующем такое быстрое развитие данных процессов служит базой для формирования правильного звукопроизношения. От сформированности слухового внимания и речевого слуха в дальнейшем зависит процесс овладения звуковой стороной речи.

В возрасте двух лет активно формируется и развивается фонематический слух, в данный возрастной период ребенок уже способен различать все фонемы языка, хотя собственная речь ребенка еще не совершенна. Навыком определения и различения неверно произнесенных звуков в речи взрослого на слух, ребенок овладевает к концу второго года жизни. Хотя контролировать звуки в собственном произношении для детей этого возраста не доступно, произношение звуков ещё несовершенно, дети



нечётко произносят большинство звуков, смягчают согласные звуки, слоговая структура слов пока произносится неточно, но Н. Х. Швачкин отмечает, что уже к концу второго года жизни, если ребенок понимает речь, он воспринимает и различает все звуки родного языка, пользуясь фонематическим восприятием.

От трех до шести лет дети особо чувствительны у звуковой оболочке речи, это важный навык, который позволяет ребенку самостоятельно определить нечетко произнесенный звук в своей речи. Речь детей трех летнего возраста еще достаточно не совершенна, детям недоступно произнесение слов сложной слоговой структуры, в момент произнесения таких слов наблюдаются замены звуков, сокращения и пропуски слогов.

Формирование фонематического восприятия в трех летнем возрасте влияет на дальнейшее формирование и овладение навыками верного звукопроизношения.

Четвертый год жизни является новым этапом в совершенствовании фонематического слуха, в этот период речевой слух становится более дифференцированным. Овладевая данным навыком, дети уже могут различать на слух похожие фонемы, а так же выделять различия и в собственном произношении, что в дальнейшем будет служить базой для формирования звукового анализа и синтеза. В этом возрасте из речи детей уходят возрастные смягчения звуков, появляются шипящие, хотя еще часто появляются замены звуков. Ребенок уже способен выделять звуки на фоне слов, а так же дети справляются с использованием в речи слов удлиненной слоговой структуры.

В пяти и шести летнем возрасте дети способны четко и безошибочно воспроизводить слоговую структуру слов, правильно использовать и произносить все звуки речи.

На пятом году жизни дети способны определять количество звуков в слове и их последовательность, что говорит о формировании у них навыка

звукового анализа, ребёнок пяти лет справляется с заданиями на выделение ударного гласного в начале слова.

В возрасте шести лет ребёнок способен выделить первый согласный звук в слове, последний звук в слове и согласный в середине. Ребенок уже умеет определять последовательность звуков в слове и их количество.

К концу дошкольного возраста дети не смешивают фонемы между собой, способны выделять и различать их, произношение звуков в речи становится правильным и четким. [84]

В дальнейшем такая способность к формированию фонематического анализа теряется, ребенок становится, менее восприимчив, к данному процессу, поэтому именно дошкольный возраст является основным для развития речевого восприятия и фонематического слуха.

На данный момент прослеживается сильное увеличение числа детей, которые имеют речевые нарушения и посещают общеобразовательные группы детских садов. Особенно выделяются группы детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и общим недоразвитием речи.

У данной категории детей,наблюдаются нарушения звукопроизношения, а также выраженное недоразвитие фонематического слуха. У детейданной группы сформирован первичный фонематический слух, который позволяет им понимать речь окружающих, но является недостаточным для развития более высоких его ступеней. Более высокие формы развития фонематического слуха служат для разделения речевого потока на слова, а слова на звуки, которые его составляют, а также для формирования порядка звуков в слове. Дети, имеющие нарушения речи не способны к выполнению определенных умственных операций по анализу звуковой структуры слова. В последующем это приводит к нарушениям процессов чтения и письма в школьном возрасте. Развивать фонематическое восприятие у данной категории детей следует последовательно и начиная с младшего возраста [5]

Последовательность формирования навыка звукового анализа и синтеза:

Развитие слухового восприятия на материале неречевых звуков:

- различение звуков окружающего мира и звуков, воспроизводимых человеком;
- различение звуков по силе (громко и тихо);
- определение направления звука;
- различение близких людей по голосу;
- узнавание животных по звукоподражаниям и голосам.

Усвоение понятия «ряда». Знакомясь с последовательностью, мы учим детей определять, кто был первый, кто последний, определять кто в начале, середине или конце. При изучении последовательности и подготовки к звуковому анализу мы учим детей располагать и считать только слева направо.

Развитие фонематического восприятия на материале речевых звуков:

- выделение определенного звука из заданных звуковых рядов, слов, фраз;
- определение позиции звука в слове;
- определение звукового и слогового состава слова (звуко-слоговой анализ):
- определение порядка звуков в слове;
- разделение слов на слоги в порядке увеличения их количества и усложнения слоговой структуры;
- определение места слогов в слове по порядку;
- определение порядкового места слога с заданным звуком;
- звуковой и слоговой анализ слов различного состава;
- подбор слов с заданным звуком или слогом;
- составление слов из ряда звуков или слогов, данным по порядку и в разброс (звуковой и слоговой синтез).

Выделения гласных звуков:

- выделение первых ударных гласных в словах (А\_ня, О\_ля, У\_хо);
- затем безударных (А\_брикос, И\_ндюк, У\_сы);
- выделение ударных гласных звуков из конца слов (соваА, ведрО, кенгурУ, пирогИ, китЫ);
- затем безударных (машинаА, ногИ, иглЫ);
- выделение гласных звуков из середины трех звуковых слов (сАд, сОм, мЫшь, кИт);
- выделение ударных гласных звуков из середины любых слов (кАска, слИвы, сУмка, стОл, крЫса);
- выделение безударных гласных звуков из любых позиций в слове.

Выделение согласных звуков:

- выделение взрывных согласных звуков из конца слова (суП, коТ, соК);
- различие твердых и мягких согласных: изолированно, в ряду звуков, в словах с последующим закреплениемданного навыка;
- выделение твердых и мягких взрывных согласных вне слияния с гласными из любой позиции в слове (Клетка, оКна, танК);
- выделение твердых и мягких щелевых согласных (Ф, Фь, С, Сь, Ш, Щ, Х, Хь) из позиции вне слияния с гласными (ноС, лоСь, миСка и др.);
- выделение щелевых согласных (Ф, Фь, В, Вь, С, Сь, З, Зь, Ш, Ж, Щ, Х, Хь) при слиянии с гласными (Зубы, З'ина);
- выделение твердых и мягких смычно-проходных (М, Мь, Н, Нь, Л, Ль) согласных при слиянии с гласными (М\_аша, М иша);
- выделение твердых и мягких звуков, утрированного взрывного согласного при слиянии с гласным (Д-ом, Д-им), переходя к выделению быстро произносимого (Дым, Дима);
- различие звонких - глухих, твердых - мягких и близких по артикуляции согласных в любой позиции в словах — паронимах (Дом -Том, баНка - баНЬка, угоЛ - угоЛЬ, плаЧ - плаЩ);

На начальных этапах работы звук выделяется утрированно, произносится более протяжно, а материалы для звукового анализа подбираются так, чтобы его произношение полностью совпадало с его последующим написанием. Например, звонкие согласные в конце слов и перед глухими согласными оглушаются, поэтому не следует использовать в заданиях такие слова, как нож, кружка, так как вместо звука [Ж] в них слышится [Ш]; дуб, зубки, так как вместо [Б] слышим [П] и т. п.

В до буквенный период мы не используем такие слова, как мяч — [мач], пёс - [пос], лес — [л'эс], люк — [л'ук], так как звуковой анализ таких слов следует сопровождать последующим их написанием, иначе впоследствии дети могут писать вместо букв Я, Ю, Е, Ё так, как они их слышат: мьач (мяч) и т. д.

Для выделения звуков, кроме обычных зрительных символов можно использовать дополнительные сенсорные сигналы, например:

- взрывной согласный можно «бросить», то есть громко сказать, немного отделив его от предыдущих звуков. Воздушная струя, и утрированное произношение звука позволят ребенку выделить и назвать его;
- взрывной согласный можно «поймать» в кулак;
- гласные и щелевые согласные следует потянуть, заранее обратив внимание детей на самый длинный звук в слове. Во время их произнесения предложить детям «поскользиться» с ним словно по веревочке рукой (пеСок).[4]

## **1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи III уровня**

Нарушение формирования всех речевых компонентов, понимается, как общее недоразвитие речи.

Понятие «общее недоразвитие речи» предполагает наличие симптомов несформированности (или задержки развития) всех компонентов речевой системы (фонетико-фонематической ее стороны, лексического состава, грамматического строя). Общее недоразвитие речи может иметь различный механизм и соответственно различную структуру дефекта. Оно может наблюдаться при алалии, дизартрии и т. д. [18, с. 22]

Исследования детей с ОНР показали, что существует клиническое разнообразие проявлений общего недоразвития речи. Детей с общим недоразвитием речи делят на три основные группы. Левина Р.Е. выделяла три уровня общего недоразвития речи, первые два уровня характеризуются глубокой степенью нарушения речи, а на третьем, у детей остаются только частичные пробелы в развитии звуковой стороны речи, словарного запаса и грамматического строя.[40]

Первый уровень речевого развития характеризуется полным или почти полным отсутствием словесных средств общения в возрасте, когда у нормально развивающихся сверстников речь уже сформирована. Дети данной группы к 5-6 годам имеют скудный активный словарь, состоящий из звукоподражаний и звуковых комплексов. Звуковые комплексы дети сопровождают жестами, которые они сами образуют, но непонятны для окружающих. [41]

Второй уровень речевого развития характеризуется тем, что речевые возможности детей значительно возрастают, они могут общаться уже не только с использованием жестов, которые

сопровождаются лепетными обрывками слов, но и с помощью достаточно постоянных, но еще сильно искаженных в фонетическом и грамматическом плане, речевых средств. На этом уровне дети уже используют личные местоимения, иногда пользуются предлогами и союзами в простых значениях. Появляется возможность более или менее развернуто рассказать о каких-либо хорошо знакомых событиях, о семье, о себе, о друзьях. Но недоразвитие речи выступает еще очень отчетливо или даже резко: дети не знают многих слов, неправильно произносят звуки, у них наблюдается нарушение структуры слова, аграмматизмы, хотя смысл изложенного текста можно понять даже вне наглядной ситуации.[40]

Третий уровень речевого развития характеризуется тем, что повседневная речь детей уже более развернута, из речи уходят грубые лексико-грамматические и фонетические отклонения, остаются отдельные проблемы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя. На первый план выступают недостатки чтения и письма.

В устной речи детей с ОНР III уровня выявляются отдельные аграмматичные фразы, неверное или неточное употребление некоторых слов, фонетические недостатки не так разнообразны, чем у детей, которые находятся на первом и втором уровнях развития речи.

Дети данной группы испытывают сложности в построении сложных предложений, например, которые выражают цепочку взаимосвязанных событий и действий с различными предметами. Как правило, они пытаются разделить длинные и сложные предложения на несколько более коротких. Также трудности для детей составляет включить данные в ситуации предметы в последовательные, логичные действия. Часто дети с недоразвитием речи затрудняются в верном использовании связи слов в предложении при самостоятельном высказывании, особую ложность вызывают предложения выражающих временные, пространственные и другие отношения. Общее недоразвитие речи этого уровня проявляется, прежде всего, в неточном знании и употреблении некоторых слов, дети не

способны изменять и образовывать новые слова. Таки ошибки встречаются не часто, но можно наблюдать как, ребенок не зная того или иного слова, употребляет другое, обозначающее сходный предмет. Иногда нужное слово заменяется другим, близким по звуковому составу.

Дети на данном уровне речевого развития достаточно часто используют в речи простые предлоги, особенно для выражения пространственных отношений, но при их употреблении довольно часто дети допускают большое количество ошибок, они могут опускаться предлоги, заменять, что указывает на недостаточную сформированность понимания значений даже самых простых предлогов.

Отмечаются затруднения и большое количество ошибок в словоизменении, это нарушает синтаксическую связь слов в предложениях. К числу таких ошибок относят смешение окончаний существительных мужского и женского рода, неправильное соотнесение существительных и местоимений, ошибки в ударениях в слове, дети путают виды глаголов, неверно согласуют существительные и прилагательные. С трудом детям с ОНР III уровня удастся образовать множественное число существительных и глаголов от слов, данных в единственном числе, и наоборот.

Звуковая сторона речи на данном уровне достаточно сформирована, но дефекты в звукопроизношении позволяют обнаруживать затруднения в различении фонем, принадлежащих лишь к родственным группам. На данном уровне становится доступным не подготовительное и непосредственное обучение чтению и письму. Однако при обучении чтению и письму детей с этим уровнем развития речи появляются определенные трудности. Так как, у большинства детей на этом уровне сохраняются недостатки произношения звуков и нарушения структуры слова, а это создает большие трудности в овладении звуковым анализом и синтезом.[40]

#### *Характеристика уровней общего недоразвития речи.*

Общее недоразвитие речи I уровня: характеризуется отсутствием речи, у ребенка отсутствует фраза. Для общения он использует жесты, мимику,



отдельные лепетные слова и звуко-комплексы, звукоподражания. Понимание речи имеет ситуативный характер. В большинстве случаев ребенок не понимает значений грамматических изменений слов, значений предлогов. Словарный запас значительно отличается от нормы; предметный, повседневный и глагольный словарь практически отсутствует; наблюдаются лексические замены значений слов. Уданной группы детей значительно искажена звуковая оболочка лепетных слов, неустойчивая артикуляция, снижена способность слухового восприятия звуков. Слоговая структура слов сильно нарушена, наблюдаются сокращения слогов; ограничена возможность восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова. Развитие фонематических процессов находится стадии формирования, у детей грубо нарушен фонематический слух; задания по звуковому анализу не доступны.

Общее недоразвитие речи II уровня: характеризуется зачатками речевой деятельности. Детям становится доступна фраза из 2-3 слов, простая речевая конструкция предложений, речевое высказывание на уровне перечисления воспринимаемых предметов и действий. Дети способны дифференцировать некоторые грамматические формы и морфологические элементы языка. Словарный запас заметно отстает от нормы; дети не называют названия основных цветов, форм, размеров, частей предметов; недостаточно развит и ограничен глагольный словарь и словарь признаков. Грамматический строй речи не сформирован; наблюдаются смешения падежных форм, употребление сущ. в и.п., а глаголов в инфинитиве, отсутствуют согласования (существительное + прилагательное, числительное + сущ.), дети пропускают предлоги, наблюдается замена сложных предлогов простыми; ошибки в употреблении числа и рода глаголов, в изменении имен существительных по числам. Звукопроизношение заметно отстает от нормы, в речи наблюдается множество искажений, замены и смешения звуков, Произношение мягких и твердых, звонких и глухих, шипящих, свистящих, аффрикат нарушено, заметна разница между

произношением изолированного звука и произношением его в собственной речи. Грубо нарушена слоговая структура, наполняемость звуковой оболочки слов; наблюдаются сокращения количества слогов и перестановка слогов, звуков. Детям не доступны операции по определению позиции звука в слове; они не способны отобразить изображение с определенным словом, не выделяют звук из ряда других; к звуковому анализу и синтезу не готовы.

Общее недоразвитие речи III уровня: характеризуется развернутой речью с использованием фразы, но с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. У детей наблюдаются проблемы в развитии лексико-грамматических категорий, а так же отмечаются проблемы в формировании фонетико-фонематических процессов. В активной речи наблюдаются простые предложения, но дети затрудняются расширять простые и выстраивать более сложные предложения. Понимание речи приближено к норме, но встречаются трудности в понимании изменений слов, которые выражаются в приставках, суффиксах, различении значений однокоренных слов. Сложности в усвоении лексико-грамматических структур, отражающих пространственно-временные, причинно-следственные связи и отношения. Уровень словарного запаса заметно возрастает, использует все части речи, преобладает словарь существительных, и глаголов; но еще неточно использует слова глаголы, происходят замены названий частей предметов на названия целых предметов, затруднены навыки словообразования и словотворчества. Дети правильно используют грамматические конструкции, уходят ошибки при согласовании прилагательных и существительных в роде, числе, падеже; числительных и существительных; но отмечаются пропуски и замены предлогов; ошибки в ударениях и падежных окончаниях. Звукопроизношение становится заметно лучше, но некоторые виды нарушений сохраняются. Наблюдаются стойкие замены звуков в речи. Наблюдаются ошибки в словах более сложной слоговой структуры, присутствуют искажения так же, как у детей II уровня, нарушается звуко-наполняемость слов. Не достаточно

развиты фонематическое восприятие и фонематический слух, готовность к звуковому анализу самостоятельно не формируется.

Доречевой период, если говорить об освоении речи, считается подготовительным этапом перед овладением собственно речевой деятельностью. Ребенок в этот период пробует и практикует артикуляцию различных отдельных звуков речи, слогов и их комбинаций, в этот момент формируются слуховые и речедвигательные образы, интонационные структуры, закладываются предпосылки формирования фонематического слуха. Фонетическая сторона речи развивается во взаимодействии с двигательной сферой, где происходит совершенствование работы периферического речевого аппарата. Л.С. Выготский говорил в своих работах о таком понятии, как зона ближайшего развития, которая позволяет рассматривать целостность эмоционально-выразительных коммуникативно-познавательных средств и создает предпосылки к освоению родного языка в будущем, которые закладываются и формируются в раннем возрасте.

В своих работах Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева отмечают, что при первичном общем недоразвитии речи у детей формирование речи и мышления имеет свои особенности. Так, в младенчестве, на начальных этапах психическое развитие детей с недоразвитием речи не нарушено, предречевое развитие также в ряде случаев протекает правильно. [30]

У этих детей так же, как и у нормы развивается первое понимание обращенной речи (к 1-1,5 годам), к концу первого года жизни у них формируется дифференцированное отношение к окружающему, они выделяют близких, дифференцированно относятся к игрушкам. У детей достаточно активный познавательный интерес, хорошо развита предметная и игровая деятельность.

В младшем дошкольном возрасте у детей с общим недоразвитием речи чаще выделяется диссоциация речевого и психического развития. Психическое развитие явно опережает развитие речи. Дети, которые

находятся на первом уровне речевого развития, отличаются эмоционально избирательным отношением к окружающему, у них рано формируется критичность к своей речевой деятельности, проявляется интерес и стремление к познавательной деятельности.

У детей данной группы вторично выступает замедленный темп интеллектуального развития, если сравнивать с возрастной нормой, у детей с ОНР долго формируется обобщенное мышление, операции сравнения, появляется возможность выделения предметов по их существенным признакам. Дети с общим недоразвитием речи хорошо принимают элементы помощи взрослых, способны применять усвоенные знания и навыки в новой ситуации. [75]

У детей с ОНР наблюдается недостаточно развитое обобщенное и абстрактное мышление, это проявляется в неумении ребенка находить сходства и различия между предметами и явлениями и выделять в них значимые признаки, дети с трудом выполняют задания по классификации, выделению четвертого лишнего, не всегда понимают и выделяют основной замысел рассказа, отмечают трудности в формировании абстрактного счета.

Детям с общим недоразвитием речи часто необходима стимуляция и дополнительное побуждение интеллектуальной деятельности, так как они быстро отвлекаются и теряют конечную задачу, не могут продумать план ее решения т.е. у детей наблюдается низкая динамика развития мыслительных процессов и внутренней речи.

У детей с ОНР явно наблюдается диссоциация между выполнением речевых и не речевых заданий, их интеллектуальные возможности достаточно не равномерны. [30]

Т.Б. Филичева и Г.В.Чиркина в своих работах говорят о связи между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития, что обуславливает специфические особенности мышления. Дети с ОНР в целом имеют все предпосылки для развития мыслительных операций, доступных их

возрасту, но отстают в развитии словесно-логического мышления, они с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением, без специального обучения.[75]

И.Т. Власенко в своей работе говорит, что у детей с ОНР отмечается недостаточная сформированность аналитико-синтетической деятельности как в области наглядно-образного, так и понятийного мышления. Дети с трудом ориентируются в решении и выполнении наглядно-образных задач, не могут выделить отдельные части от целого, сложного, многоэлементного комплекса. Так же трудности встречаются при необходимости выделения определенных признаков предметов и объектов. Сильнее всего у детей с ОНР страдает абстрактное мышление, вызывает сложности формирование обобщения. Для детей данной группы наиболее сложным становится усвоение абстрактных, временных и пространственных понятий. В целом, по данным И.Т. Власенко, мышление детей с ОНР является преимущественно конкретным, инфантильным и стереотипным. Дети часто отвлекаются, обращают внимание на несущественные детали, упуская из виду важные, с трудом могут адекватно оценить ситуацию. Процесс мышления характеризуется импульсивностью, хаотичностью, застреванием, замедленностью. [16]

А.Н. Корнев отмечает, что для детей с общим недоразвитием речи характерны не только нарушения мышления, но и недостаточная сформированность других функций и психических процессов. Для примера А.Н. Корнев рассматривает внимание, говоря о том, что этот процесс проявляется у детей в следующем: им сложно восстановить последовательность расположения предметов после перестановки, они с трудом замечают неточности в рисунках-нелепицах, редко могут выделить предмет или слово по определенному, заданному признаку. В учебной деятельности сложно удержать и сосредоточить внимание детей, если задание или действие происходит без подкрепления на наглядном материале, а число на словесной инструкции. Следовательно, детям сложно в полном

объёме воспринимать неточные, расплывчатые объяснения педагога, а также длинные инструкции.

А.В. Ястребова указывает: «Для всех детей с общим недоразвитием речи характерен пониженный уровень развития основных свойств внимания. У ряда детей отмечается недостаточная его устойчивость, трудности включения, распределения и переключения внимания».[66, с. 68]

Нарушения внимания, описанные выше, оказывают отрицательное влияние на формирование всех когнитивных процессов, снижают уровень эффективности получения знаний, мешают полноценному овладению знаниями, умениями и навыками, так же и речевыми.

В структуре дефекта познавательной деятельности детей с ОНР значительное место занимают нарушения памяти. У детей с ОНР нарушена как произвольная, так и непроизвольная память. У детей сильно снижена познавательная активность, это является причиной трудности формирования непроизвольного запоминания. В большей степени страдает произвольное запоминание, наглядный материал дети запоминают и усваивают лучше, чем вербальный.

У детей с общим недоразвитием в речи страдает как механическая, так и логическая память. Снижен уровень логической памяти, так как недостаточно сформирован навык смысловой переработки информации.

Выделяют особенности кратковременной памяти, она снижена по объёму и скорости, медленно нарастает продуктивность запоминания, отмечаются нарушения в воспроизведении порядка рядов.

Как пишут Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова и Т.Б. Филичева, «в целом при сохранной смысловой и логической памяти у детей отмечается снижение вербальной памяти, страдает эффективность запоминания. Дети быстро забывают сложные инструкции (трех-четырёхступенчатые), элементы и последовательность предложенных для выполнения действий. У наиболее слабых детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности».[31]

Сенсорное развитие детей с нарушениями речи также отличается своими особенностями: они затрудняются в обследовании и узнавании предметов, выделении значимых свойств, но главное, они затрудняются обозначать эти свойства словом. Дети могут перепутать названия цветов, геометрических фигур, с трудом ориентируются в пространственных и временных отношениях, им сложно применять и использовать возможности восприятия, которыми они обладают.

Слуховое восприятие детей с ОНР - слуховое внимание, тембровый слух, ритмическое чувство, - также формируются у детей данной категории со значительной задержкой.[14]

Помимо особенностей в психологическом развитии у детей с ОНР наблюдается отставание в развитии двигательной сферы, у детей плохо развита координация движений, прослеживается неуверенность в выполнении дозированных движений, у детей снижена скорость и ловкости выполнения. С трудом даются упражнения, которые необходимо выполнять по словесной инструкции. Наблюдаются трудности в повторении и выполнении двигательного задания, связанного с пространственно-временными характеристиками, в отличие от нормально развивающихся сверстников. Дети путают последовательность действий, упускают составные элементы.

Например, такие задания как, перекатить мяч с руки на руку, передать его с близкого расстояния, ударить об пол с попеременным чередованием; прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку. У детей наблюдается недостаточная координация пальцев, руки, недоразвитие мелкой моторики. Просматривается замедленность, застревание на одной позе.

Таким образом, в целом «можно сказать, что у детей с ОНР отмечается значительное замедление темпа развития неречевых психических функций, по сравнению с нормой». В психической картине у этих детей отмечаются

черты общей эмоционально волевой незрелости, слабая регуляция произвольной деятельности.[31]

И.Н.Горелов выделяет отдельные стадии онтогенеза по интеллектуальному и речевому развитию. Развитие языковых и интеллектуальных способностей проходит несинхронизированно, а с явным опережением интеллектуальных возможностей относительно речевой. Для подтверждения этого положения приводим таблицу, составленную И.Н.Гореловым.

*Таблица № 1*

***Интеллектуальные и речевые стадии в онтогенезе***

Интеллектуальные стадии	Речевые стадии
1.Узнавание и первые дифференциации звуков (3-6 мес).	1.Лепет и первые реакции на собственное имя и имя матери (5-7 мес).
2.Первые целенаправленные предметные действия (7-8 мес).	2.Первые слова-предложения (9-12 мес).
3. Различение предметов по функции (9-12 мес).	3. Первые предложения (к 2 годам).
4. Группировка по функции, действия по образцу, «беспредметное рисование», игра (самообучение и элементы обучения других) (к 2 годам).	4. Первые навыки понимания чужой и употребления собственной речи вне ситуации (к 3 годам).
5.Группировка по вторичным признакам. Предметные рисунки. Усложненная игра с активным обучением других (к 3 годам).	5. Быстрая речь, словотворчество (к 4 годам).
6.Готовность всех основных операций, первые трудовые навыки.	6.Сознательное исправление ошибок в речи других.



Сложное речевое недоразвитие оказывает влияние на формирование у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер.

При исследовании речевого мышления детей с ОНР И.Т. Власенко, выявила и рассмотрела особенности, которые по психологическому механизму первично связаны с системным недоразвитием речи, а не с нарушением самого мышления. Установление во внутреннем плане смысловой связи слова с предметным образом у этих детей нарушается из-за недостаточной сформированности механизма внутренней речи в звене перехода речевых образований в мыслительное и наоборот.[16]

Без целенаправленной коррекционной работы эти трудности у детей с ОНР могут в последствии принять более выраженный эффект и при вести к отсутствию интереса к обучению.

Недоразвитие речевой деятельности сказывается на формировании у детей с ОНР 3 уровня сенсорной, интеллектуальной и эмоционально - волевой сферы.

Одним из диагностических признаков является диссоциация между речевым и психическим развитием. Психическое развитие у данной группы детей протекает более благополучно, в отличии от речевого. Дети достаточно критичны к своей речевой недостаточности. Первичная речевая патология замедляет формирование сохранных когнитивных способностей, что тормозит нормальное функционирование речевого интеллекта. Однако в процессе формирования речи и устранения речевых трудностей их интеллектуальное развитие приближается к норме.

### **1.3. Особенности освоения навыков звукового анализа у детей слегкой степенью дизартрии**

В разнообразном комплексе психических процессов, на которые опирается обучение грамоте аналитико-синтетическим методом, ведущее место принадлежит навыку ребенка производить анализ звукового состава слова. К. Д. Ушинский в своих работах указывал на то, что при подготовке к обучению грамоте необходимо «приучать внимание детей, останавливаться на словах и звуках, их составляющих».

Исследования, которые впервые были опубликованы сотрудниками отдела логопедии НИИД, а затем и другими авторами, была выявлена связь между состоянием произношения и степенью овладения звуковым составом слова. Исследователи указывали, что недостатки произношения у детей часто влекут за собой затруднения в звуковом анализе слова, которые впоследствии препятствуют навыкам овладения чтением и письмом.

В этих исследованиях описываются разнообразные формы нарушений звукового состава слова у детей с речедвигательными затруднениями и у детей с затруднениями в слуховом восприятии.

Далее ученые пытались выявить особенности протекания звукового анализа у детей с недостатками произношения в сравнении с нормально говорящими, а также проследить процессы преодоления выявленных нарушений.

Звуковой анализ предполагает умение дифференцировать звуки на слух и в произношении, способность выделять их из множества других звуков, произносимых в живой речи, фонемы, характерные для данного языка.

«В живой речи,- пишет Л. В. Щерба,- произносится значительно большее, чем мы это обыкновенно думаем, количество разнообразных звуков, которые в каждом данном языке объединяются в сравнительно

небольшое число звуковых типов, способных дифференцировать слова и их формы, т. е. служить, целям человеческого общения. Эти звуковые типы имеются в виду, когда говорят об отдельных звуках речи. Мы будем называть их фонемами».[86]

Готовность ребенка к звуковому анализу появляется в процессе формирования устной речи и длится на протяжении всего дошкольного детства. Осознанное же овладение этой деятельностью происходит в школе, когда звуковой состав слова является предметом специального изучения под руководством взрослого. [61]

Речь – это сложная система нервных процессов, которые происходят при четко организованной деятельности различных стволово-подкорковых и корковых участков головного мозга. Для развития у человека такой функции, как речь, ему необходимы следующие биологические предпосылки: сохранность слухового, зрительного, кинестетического анализаторов и определенный уровень зрелости нервной системы, своевременный поток информации от внешних объектов и от рецепторов собственного организма в виде импульсов, которые проходят через центральную нервную систему по восходящим афферентным путям. Система афферентаций играет важную роль в становлении речевых, двигательных, эмоционально-волевых функций ребенка.

Восприятие речи строится на анализе и синтезе частей звукового потока и осуществляется отлаженной работой слухового и кинестетического анализаторов. Процесс произношения звуков речи – это сложная система скоординированных артикуляторных движений, которые формируются в индивидуальном опыте и содержат в своей основе, работу кинестетического и слухового анализаторов.

Сложные корковые системы перерабатывают и хранят поступающую информацию и разрабатывают программы ответного действия. Речевая функциональная система проводит передачу речевых сообщений. Для этого используются двигательные эфферентные системы мозга. При поражении

этих систем возникает дизартрия, то есть расстройство непосредственно двигательного механизма речи.[5]

При дизартрии особенные трудности вызывают такие движения, как высунуть язык и удержать его в спокойном состоянии, поднять и опустить кончик языка, удержать язык в широком и узком состоянии. Серия этих движений и их выполнение характеризуется нарушением объема выполняемых движений, беспокойством языка, тремором кончика языка, пониженным мышечным тонусом, наличием синкинезий, трудностью удержания заданной позы.

Многие ученые в своих работах отмечают, что фонетические нарушения являются распространенными, ведущими в структуре речевого дефекта у детей с псевдобульбарной дизартрией.

Нарушения произносительной стороны речи, а также и звукопроизношения, имеют стойкий характер, они похожи своими проявлениями с другими нарушениями артикуляции и представляют серьезные трудности для дифференциальной диагностики и коррекции.

Нарушения произносительной стороны речи вторично влияют на формирование и развитие других сторон речи (фонематической, лексической, грамматической). В школьном возрасте эти нарушения влияют на процесс школьного обучения и затрудняют его, это вызывает специфические ошибки при письме и чтении.[7]

Нарушения звукопроизносительной стороны речи у детей со стертой формой дизартрии проявляются в искажении, смещении, замене, в пропусках звуков. Органическая недостаточность иннервации мышц речевого аппарата влияет на звукопроизносительную сторону речи и просодический компонент у детей с дизартрией.

Авторы, изучающие проблему звукопроизношения дизартрии, говорят о том, что для данной группы детей характерны разнообразные нарушения звукопроизношения. Данное нарушение звукопроизношения, характеризуется определенными особенностями, которые возникают в

результате сложного взаимодействия речеслухового и речедвигательного анализаторов и акустической близостью звуков.

Механизм произношения звуков в речи рассматривается с разных сторон: перцептивной и артикуляционной.

Перцептивная база речи, позволяет воспринимать фонетические единицы, сравнивать их с эталонами и дифференцировать между собой. Артикуляционная база дает возможность артикуляционному аппарату выполнять тонкие дифференцированные движения, необходимые для правильного произнесения звуков речи.

Таким образом, если ребенок правильно воспринимает и дифференцирует звуки речи на слух и имеет хорошо подготовленную артикуляционную базу, то к 5 годам он овладевает правильным звукопроизношением.

В понятие подготовленная артикуляционная база включают:

- умение выполнять тонкие дифференцированные движения органами артикуляционного аппарата;
- отсутствие у ребенка гипертонуса, гипотонуса, гиперкинезов, девиации и других неврологических симптомов.

Нарушения, которые возникают при произношении звуков, мешают сформировать у ребенка четкие и верные кинестезии, которые необходимы при формировании звукопроизношения. Это в свою очередь не позволяет верно формироваться фонематическому слуху, что замедляет процесс формирования звукопроизношения у детей с дизартрией. Данные процессы взаимосвязаны между собой и являются причиной стойких речевых нарушений у детей с дизартрией.

Анализируя механизмы характеризующие отклонения от нормы, выделяют следующие аспекты особенностей формирования звукового анализа:

- Фонологический аспект.

Для детей с дизартрией характерной особенностью становится сложность в усвоении и различении группы звуков близких по акустическим признакам. Данное нарушение объясняют тем, что у этой группы детей наблюдаются определенные нарушения слухового восприятия речи, поэтому акустическая близость звуков усложняет процесс и влияет на правильное звукопроизношение.

- Артикуляционный аспект.

Анализ звукопроизношения у детей с дизартрией показывает, что нарушения наблюдаются так же в искажении и отсутствии разных групп звуков. Нарушения имеют полиморфный характер, чаще наблюдаются искажения звуков речи, что обусловлено неправильной работой речеслухового и речедвигательного анализаторов.

- Взаимовлияние артикуляционного и фонологического аспектов.

При формировании звукопроизносительной стороны речи сенсорный и моторный компоненты речи объединяются в целостную функциональную систему, где слуховые и артикуляционные образы работают во взаимосвязи.

Если у ребенка нарушены функции взаимосвязи между речедвигательным анализатором и сенсомоторным компонентом, то образуются сложные связи, которые отличаются от развития в норме. Неверные артикуляционные образы приводят к стиранию границ между слуховым и дифференциальными признаками звуков. В данном случае речедвигательный анализатор тормозит восприятие устной речи и создает вторичные отклонения в дифференциации звуков на слух. Недостаточная сформированность слухового восприятия и отсутствие контроля приводит к стойкому нарушению звукопроизношения. Это является причиной нарушения фонематического слуха, а в последующем приводит к появлению специфических ошибок на письме.[2]

Е. Г. Коридкая, В. С. Минашина, Е. Ф. Соботович и другие, отмечают, что в основе нарушения звукопроизношения лежат отклонения в формировании слухового восприятия, а недоразвитие фонематического

восприятия носит вторичный характер. Как указывает Р. Е. Левина, «такое явление наблюдается при нарушении речевых кинестезии, имеющих место при морфологических и двигательных поражениях органов речи».

Вторичное нарушение данных процессов можно наблюдать у детей с дизартрией, степень выраженности данных нарушений напрямую зависит от выраженности дизартрии. Для детей данной группы трудным оказывается дифференциация близких по звучанию слов, подбор картинок на заданный звук, узнавание слогов и т. д.

Таким образом, можно утверждать, что трудности в артикуляции оказывают влияние на слуховое восприятие всей звуковой системы. Следовательно, у детей с дизартрией наблюдается недоразвитие фонематического восприятия. Смазанная, нечеткая речь не дает возможности для формирования правильного слухового восприятия и контроля на слух. Что в свою очередь, усугубляет нарушения звукопроизношения, так как при невозможности различения собственного произношения тормозит процесс формирования собственной верной артикуляции и определенного акустического эффекта. При овладении навыками произносительной стороны речи сенсорный и моторный компоненты речи образуют единую функциональную систему, в которой слуховые и двигательные образы элементов речи находятся в тесной взаимосвязи.

Исследования различных авторов по формированию восприятия и дифференциации звуков в речи позволяют сделать вывод, что у детей с дизартрией наблюдается недоразвитие как фонематического, так и фонетического восприятия.

#### *Выводы по первой главе:*

В норме фонематический слух начинает формироваться с рождения и к старшему дошкольному возрасту, позволяет ребенку четко ориентироваться и различать между собой фонемы родного языка. Формирование фонематического слуха у детей с нормой развития происходит спонтанно, но

у детей с речевыми нарушениями формирование фонематического слуха требует специальной коррекционной работы. Фонематическое восприятие формируется на базе фонематического слуха, а восприятие в свою очередь, как умственная операция по звуковому анализу, формируется в процессе специального обучения. Дизартрия, оказывает влияние, на нарушение моторики органов артикуляции, что отрицательно влияет на формирование фонематического слуха, но ряде случаев нарушение фонематического слуха у детей с дизартрией носит вторичный характер. Дизартрия, влияет кинестетический контроль и слуховую дифференциацию, это проявляется в стойких нарушениях фонетической и просодической стороны речи. Нарушения фонематического слуха и восприятия проявляются в трудностях дифференциации неречевых звуков, различении звуков по высоте, силе, тембру голоса, а также в дифференциации слогов и фонем. У детей с общим недоразвитием речи наблюдается отставание не только в речевой деятельности, но и общей и мелкой моторике, артикуляционной моторике, запаздывают в развитии высшие психические функции, что в свою очередь оказывает влияние на речевую систему в целом.



## ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

### 2.1. Цель, задачи, методика и принципы содержания логопедической работы по формированию звукового анализа у детей с общим недоразвитием речи III уровня

Констатирующий этап исследования был направлен на изучение особенностей формирования навыков звукового анализа у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня с дизартрией.

Эксперимент был построен с учетом следующих принципов:

*Общедидактические принципы:*

- *Принцип научности* предполагает раскрытие причинно-следственных связей явлений, процессов, событий, использование в средствах обучения научных знаний, которые соответствуют уровню развития современной науки.
- *Принцип систематичности и последовательности:* данный принцип направлен на соблюдение правил преемственности в изучении определенных тем и учебных дисциплин, обеспечения логических связей между усвоением способов действий и знаний, между формами и методами обучения.
- *Принцип доступности:* методы и средства обучения следует подбирать в соответствии с уровнем интеллектуального, эмоционального и физического развития обучающегося.
- *Принцип наглядности:* основан на использовании различных наглядных средств в процессе изучения и усвоения обучающимися знаний и

формирования у них различных умений и навыков. Цель принципа заключается в обогащении учащегося чувственным познавательным опытом.

- *Принцип индивидуального подхода:* адаптация (приспособление) образовательного процесса к содержанию и уровню знаний, умений и навыков каждого обучающегося, либо к характерным для него особенностям процесса усвоения, устойчивым особенностям его личности.

*Специфические принципы:*

- *Этиопатогенетический принцип:* при работе с речевыми нарушениями следует учитывать комплекс этиологических факторов, влияющих на их возникновение. Это внешние, внутренние, биологические и социально-психологические факторы.

- *Принцип системного подхода:* предполагает учет, характер и структуру речевого дефекта в логопедической работе, определения ведущего нарушения, выявление соотношения первичных и вторичных нарушений.

- *Принцип комплексности:* предполагает комплексное воздействие на выявленный дефект развития, т.е. воздействие на весь синдром в целом.

- *Принцип дифференцированного подхода:* дифференцированный подход применяется на основе учета этиологии, механизмов, симптоматики нарушения, учитывает структуру речевого дефекта, а также возрастные и индивидуальные особенности учащегося. В процессе коррекции речевого нарушения учитываются общие и специфические закономерности развития детей.

- *Принцип поэтапности:* коррекционная работа представляет собой организованный и целенаправленный процесс, в котором выделяют определенные этапы. Каждый этап характеризуется своими целями, задачами, методами и приемами коррекции. Последовательно формируются предпосылки для перехода от одного этапа к другому.

- *Принцип развития:* основывается на развитии личности в целом, в процессе коррекционно-логопедического воздействия.

- *Онтогенетический принцип:* характеризуется работой, основывающейся на закономерностях и последовательности формирования речевых функций.

- *Принцип учёта личностных особенностей:* принцип основывается на учете личностных особенностей учащихся с различными речевыми нарушениями, так как при различных нарушениях в симптоматике отмечаются особенности формирования личности, которые могут носить как первичный, так и вторичный характер.

- *Принцип деятельностного подхода:* коррекция нарушений речи проводится с учетом ведущей деятельности учащегося. У детей дошкольного возраста коррекция осуществляется в процессе игровой деятельности.

- *Принцип использования обходного пути:* принцип включает в себя использование и создание новых функциональных систем на базе сохранных звеньев. При формировании новых функций используются различные афферентации и сохранные анализаторы.

- *Принцип формирования речевых навыков в условиях естественного речевого общения:* принцип основывается на закреплении правильных речевых навыков и новых знаний в условиях естественного речевого общения с взрослыми и сверстниками.

*Экспериментальная база исследования:* Муниципальное бюджетное образовательное учреждение – детский сад комбинированного вида № 271.

Обследование проводилось с 28.10. 2019г. по 04.12.2019г.(5 недель).

Были обследованы 10 детей в возрасте 5 - 6 лет, старшей логопедической группы. Отбор осуществлялся на основании протоколов ПМПК и логопедических заключений: дети с общим недоразвитием речи III уровня с дизартрией. Список детей и логопедические заключения представлены в приложении 1.

Была изучена документация и проведена беседа с учителем-логопедом воспитателем данной группы, с целью получения общей информации обобучающихся.

В ходе эксперимента, проводилось обследование общей, мелкой и артикуляционной моторики; обследование звукопроизношения, фонематического слуха и восприятия, звукового анализа у детей с ОНР III уровня с дизартрией.

*Целью* констатирующего эксперимента стало выявление особенностей формирования и определение уровня развития навыка звукового анализа у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня с легкой степенью дизартрии.

Для проведения констатирующего эксперимента были поставлены следующие *задачи*:

1. Изучить и определить методы исследования навыков звукового анализа, подобрать методику исследования для детей с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией.

2. Выделить количественные и качественные показатели для оценки выполнения проб.

3. Проанализировать результаты проведенного эксперимента и разработать содержание логопедической работы для преодоления нарушений формирования навыков звукового анализа у детей с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией.

Исследование включало в себя три этапа:

1. Сбор анамнестических данных и всестороннее обследование детей, данные заносятся в карты обследования, представлены в приложении 15.

2. Исследование моторной сферы, звукопроизношения, фонематических процессов у детей с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией.

3. Обработка полученных данных, анализ качественных и количественных показателей детей экспериментальной группы.

В ходе организации констатирующего эксперимента внимание акцентировалось на изучении особенностей сформированности навыка

звукового анализа у детей 5-6 с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Организация исследования включала в себя следующие направления:

- Обследование моторной сферы:
  - Общей моторики;
  - Мелкой моторики;
  - Артикуляционной моторики.
- Обследование звукопроизношения
- Обследование фонематического слуха
- Обследование фонематического восприятия.

Выбор методических организаций и приемов осуществлялись на основе методических пособий: Н. М. Трубникова «Структура и содержание речевой карты». Для проведения исследования также применялась методика Н. М. Трубниковой, целью которой является всестороннее логопедическое обследование ребенка.

## 2.2. Результаты обследования состояния моторики у детей с общим недоразвитием речи III уровня

На основании протоколов ПМПК у десяти детей стоит заключение ОНР III уровня, обусловленное легкой степенью дизартрии.

Моторная сфера у детей с легкой степенью дизартрии является основополагающей в становлении звукопроизношения, что в свою очередь влияет на формирование фонематического слуха и восприятия. Поэтому для проведения эксперимента, наиболее подробно у этих детей были обследованы следующие навыки: состояние общей моторики, мелкой моторики, артикуляционной моторики.

Общая моторная сфера обследовалась по трем направлениям:

- статистическая координация движений;
- динамическая координация движений;
- чувство ритма.

Для количественной оценки результатов была выбрана трех балльная шкала:

Если ребёнок допускает ошибки в трех и более пробах, то он получает 1 балл.

Если ребёнок допускает один – два недочета при выполнении проб, то он получает 2 балла.

Если ребёнок выполняет пробы, наблюдается своевременная переключаемость, то он получает 3 балла.

Недочетами при изучении статической координации отмечались: невозможность длительно удерживать позы, медленное включение в позу, нарушение равновесия и последовательности выполнимых движений, изменение в мышечном тоне.

При обследовании динамической координации движения учитывалось: количество попыток для правильного выполнения упражнений, чередование шага и хлопка, уверенность в выполнении движений.

Недочетами считалось, если ребенок не справлялся с заданием после двух попыток, не соблюдал чередование шага и хлопка, раскачивался.

Ошибками при воспроизведении ритмического рисунка являлось повторение в ускоренном или замедленном темпе, отличном от образца, несоблюдение нужного количества элементов в ритмическом рисунке.

Исходя из результатов, полученных в ходе исследования, мы проанализировали данные развития всех исследуемых процессов, и пришли к выводу, что затруднения у детей встречаются на каждом этапе обследования.

Результаты данного обследования можно увидеть в таблице № 2, приложение 3.

Таким образом, можно сделать вывод, что у всех детей (100 %) с ОНР 3 уровня наблюдается общая моторная неловкость, также у всех детей

отмечается трудность при переключаемости движений, а также нарушено чувство ритма.

С предложенными заданиями, без ошибок справились четверо детей (40 %): Егор Б., Полина, Соня, Максим. У троих детей (30%): Леша, Саша, Кирилл С., отмечались трудности в удержании равновесия, дети искали опору, так же они не могли закрыть глаза. Задания на динамическую координацию движений также вызвало затруднения.

У пяти детей (50%): Леша, Саша Б., Кирилл, Саша, Кирилл С., при обследовании статической координации движений было отмечено покачивание туловищем. При обследовании динамической координации движений выявляется балансировка туловищем и руками при приседании. При обследовании пространственной ориентировки было обнаружено, что дети путаются при определении ведущей руки, но после фиксации их на этой ошибки, сразу исправляются.

Также обследование показало, что шесть детей (60%): Егор, Кирилл, Саша, Леша, Саша Б., Кирилл С. Не справляются с заданием на выполнение темпо-ритмического рисунка.

Таким образом, наиболее сильно проявились нарушения на статическую и динамическую координацию движений, в виде балансировки руками и туловищем. Наглядно результаты представлены на рис. 1., приложение 3.

Анализируя данные, мы видим, что высокий балл от 2 до 3 набрали четыре (40%) ребенка: Максим, Соня, Полина, Егор Б. Данная группа детей показывала хорошие результаты в пробах на статическую и динамическую координацию, но темпо-ритмические задания вызывали затруднения.

Средний балл от 1,3 до 1,6 набрали пятеро (50%) детей: Егор Р., Кирилл С., Саша, Саша Б., Кирилл. У данной группы детей наблюдались сложности при выполнении проб на динамическую координацию и темпо-ритмические пробы. У детей отмечалось: балансировка руками, трудности в

чередовании действий, несоблюдение количества элементов в ритмическом рисунке.

Один ребенок (10%), Леша, набрал низкий балл, при выполнении проб у него отмечались следующие недостатки: движения плохо координированы, нарушение равновесия и последовательности выполнимых движений, общая моторная неловкость, не соблюдение ритмического рисунка.

*Анализ результатов обследования состояния мелкой моторики.*

Для обследования мелкой моторики было отобрано по три задания на статическую пробу, динамическую пробу и выполнение задания двумя руками. Предложенные задания представлены в приложении 2.

Для количественной оценки результатов была выбрана трех балльная шкала:

Если ребёнок допускает ошибки в трех и более пробах, то он получает 1 балл.

Если ребёнок допускает один – два недочета при выполнении проб, то он получает 2 балла.

Если ребёнок выполняет пробы, наблюдается своевременная переключаемость, то он получает 3 балла.

Результаты обследования сформированности мелкой моторики представлены в таблице № 3, приложении 4.

Анализ результатов обследования показывает, что у 80 % детей нарушена мелкая моторика пальцев рук. Было отмечено, что самыми трудными в выполнении были задания двумя руками, средний балл которых оставил 1,6 балла.

При выполнении проб на статическую координацию, самой сложной оказалась проба 3, с первого раза ее удалось выполнить только двум детям: Соне и Полине, остальные дети допускали такие ошибки, как нарушение точности движений, замедленный темп выполнения движений.

При выполнении заданий на динамическую пробу у двоих детей (20%): Саша и Леша, были отмечены следующие недочеты: трудности при



переключении с одной позы на другую, не могли попеременно соединить пальцы в кольцо и сжать и разжать пальцы. Остальные дети (80%) успешнее справлялись с заданиями, но также отмечались ошибки при выполнении заданий.

Сложнее всего детям давались задания на выполнение проб двумя руками, высший балл получили двое детей (20%): Соня и Полина, у остальных детей (80%) сложности вызывали такие задания, как: попеременно соединяет пальцы в кольцо, одновременно показывает 2 и 3 пальцы, 2 и 5. Наглядно результаты обследования представлены на рис. 2., приложении 4.

*Анализ результатов исследования состояния артикуляционной моторики.*

Для обследования артикуляционной моторики были отобраны задания на: двигательные функции губ, языка и челюсти. Предложенные задания представлены в приложении 2. Результаты обследования представлены в таблице № 4, приложении 5.

Для количественной оценки результатов была выбрана трех балльная шкала:

Если ребёнок допускает ошибки в трех и более пробах, то он получает 1 балл.

Если ребёнок допускает один – два недочета при выполнении проб, то он получает 2 балла.

Если ребёнок выполняет пробы, наблюдается своевременная переключаемость, то он получает 3 балла.

Недочетами при выполнении проб считалось: недостаточный, сниженный объём движений, медленные и неточные движения; синкенеzi, тремор, саливация, гиперкинезы, отклонения языка в сторону; поиск артикуляции, недифференцированность движений, мышечная напряженность, трудности при переключении с одной артикуляционной позы на другую.

Результаты исследования показывают, что у всех детей (100%) наблюдаются нарушения при обследовании артикуляционной моторики.

Самыми сложными для детей оказались пробы на двигательную функцию челюсти и языка, ни один ребенок не набрал максимальный балл.

С заданиями на двигательную функцию губ, практически без затруднений справились восемь детей (80%): Максим, Егор Р., Кирилл С., Соня, Полина, Егор Б., Саша Б.. Кирилл, у двоих детей (20%): Саши и Леши, при выполнении заданий наблюдался сниженный объем движений губ, неточность движений, напряжение мышц, саливация.

Анализируя пробы на двигательную функцию языка, мы выявили, что у всех детей (100%) задания вызывали трудности, наблюдался тремор, гипертонус, отклонения кончика языка в стороны, движения были неkoordinированные и неточные.

Анализ проб на статистическую координацию челюсти выявил, что труднее всего детям давались задания на переключение движений и удержание поз, ошибки наблюдались в сниженном объеме движений, трудности переключения, поиске артикуляционной позы, 50 % детей получили средний балл 2, 50 % детей показали низкий результат 1 балл.

При исследовании артикуляционной моторики, чаще всего наблюдались следующие ошибки: неточности при выполнении поз и переключении с одной на другую, сниженный объем и качество движений, нарушения мышечного тонуса, синкенезии, саливация.

Более высокие результаты показали 50% детей (Егор Р., Соня, Полина, Егор Б., Саша Б.), дети успешно справились выполнением большинства проб, наблюдался хороший темп и движения были более координированными. Однако, были упражнения, при выполнении которых наблюдались неточности. Также отмечались незначительные нарушения мышечного тонуса органов слабые и неточные движения, которые выполнялись замедленным темпе. При выполнении артикуляции. У 50% обучающихся (Максим, Кирилл С., Саша, Леша, Кирилл) наблюдались сложности при

выполнении заданий на изучение качества артикуляционной моторики. У детей наблюдалась истощаемость, а при переключении с одной позы на другую наблюдались замены движений. Отмечался повышенный мышечный тонус артикуляции. Результаты обследования можно увидеть на рис.3, приложении 5.

Делая вывод по результатам обследования моторной сферы у детей с ОНР 3 уровня, легкой степенью дизартрии, можно сказать, что у данной группы детей наблюдаются нарушения общей моторики, наблюдается общая моторная неловкость, трудности вызывают переключения с одного движения на другое как в пробах на сформированность мелкой моторики, так и в артикуляционной моторике.

### **2.3. Результаты обследования состояния звукопроизношения, фонематического слуха и фонематического восприятия у детей с общим недоразвитием речи III уровня**

Обследуя звукопроизношение, мы брали во внимание и гласные, и согласные звуки. Больше всего нарушений наблюдалось в группах шипящих, свистящих, соноров и аффрикатов, чаще нарушения были полиморфны.

Наблюдались фонологические дефекты, дети заменяли звуки, отмечалось недифференцированное звукопроизношение. У всех детей наблюдалась "смазанность" в произношении звуков, данное нарушение было особенно заметно в свободной речи. Были отмечены нарушения в просодической организации речи, выраженность которых проявлялась в различной степени. Следовательно, мы отметили в речи детей слабую выразительность. Мы наблюдали у детей слабый, тихий, немодулированный голос, отметили ускоренный темп речи у большинства детей.

*Результаты обследования состояния звукопроизношения.*

Обследование звукопроизношения проводилось по методике Н. М. Трубниковой, материалы представлены в приложении 2.

При обследовании звукопроизношения применялись специально подобранные картинки, где обследуемый звук находился в разных положениях: в начале слова, в середине, в конце слова, в прямых и обратных слогах, в стечении с согласными. Результаты оценивались как качественно, так и количественно.

Количественная оценка состояла из трех баллов:

Если у ребенка отсутствовали дефекты звукопроизношения, то он получает 3 балла.

Если у ребенка нарушено произношение одного звука или одной фонетической группы звуков, то он получает 2 балла.

Если у ребенка нарушено произношение двух и более звуков из разных фонетических групп, то он получает 1 балл. Для качественной оценки: оценивался характер дефектного звукопроизношения (полиморфное или мономорфное произношение у ребенка).

Полученные данные представлены в таблице № 5, приложении 6.

Анализ результатов обследования звукопроизношения показал, что у всех обследуемых детей (100%) выявлены нарушения звукопроизношения. Произношение гласных звуков в норме у всех детей.

У всех детей (100%) наблюдаются нарушения в группе сонорных звуков: [л], [л'], [р], [р'], в группе свистящих звуков нарушения наблюдаются у одного ребенка (10 %) ,Кирилла С., но у детей: Максим, Егор Р., Кирилл С., Саша, Леша, наблюдаются замены и смешения звуков [с] -[ш],[с] - [з], [з] - [с], [с'] - [з'], [з] - [ж]. Фонетическая группа шипящих звуков сформирована в норме только у четырех детей (40%): Соня, Полина, Егор Б., Саша Б., у остальных детей (60%) наблюдаются искажения и смешения звуков.

При обследовании группы свистящих звуков детям были предложены следующие слова: собака, усы, нос, так при произнесении этих слов Максим и Егор Р. заменяли звук [с] на искаженное произношение звука [ш] и

получались слова: шобака, уши, нош, а Кирилл С. заменял звук [с] на мягкий звук [с']. Так же происходило и со звуком [з] в словах: зубы, коза, зонт, Максим и Егор Р. заменяли его на искаженный звук [ж], а Кирилл С. на мягкий звук [з'].

При обследовании группы шипящих звуков наблюдались замены и искажения, так Максим, Егор Р., Кирилл С. искажали произношение звука [ш] в словах: шапка, кошка, душ, а Саша, Леша и Кирилл заменяли звук [ш] на [с] и получали слова: сапка, коска и дус. Так же происходило и со звуком [ж] в словах: жук, ножи, ежи.

Обследование сонорных звуков показало, что у всех детей (100%) наблюдаются нарушения в произношении. Обследуя сонорный звук [р] в словах: рак, кран, шар, звук [р] заменялся на горловой [р] у Максима, Егора и Сони. Звук [р'] обследовался в следующих словах: редиска, огурец, фонарь. У Максима, Егора Р., Кирилла С., Саши, Леша и Кирилла данный звук отсутствует в речи, поэтому данные слова звучали как: едиска, огуец и фонай. произносились с искажением. При обследовании сонорного звука [л] искажения наблюдались у Кирилла, Леша, Саши, Кирилла С., Егора Р., что составило 50% всех детей.

Замена разных групп звуков является фонематическим дефектом. Это указывает на нарушение фонематических процессов у детей.

#### *Результаты обследования состояния фонематического слуха.*

Следующей задачей было выявить особенности формирования фонематического слуха у детей с ОНР 3 уровня с легкой степенью дизартрии.

Для обследования фонематического слуха была использована методическая рекомендация Н. М. Трубниковой, материалы представлены в приложении 2.

Все задания подкреплялись наглядным и речевым материалом. Материал был подобран так, чтобы звуки были представлены изолированно, в открытых, закрытых словах.

Результаты оценивались по трех балльной шкале:

Если ребёнок не выполняет ни одной пробы или выполняет 1-2 пробы из 4, то он получает 1 балл.

Если ребёнок выполняет от 2– 3 пробы, то он получает 2 балла.

Если ребёнок выполняет от 3 – 4 пробы, то он получает 3 балла.

Диагностика навыков сформированности фонематического слуха показывает, что наибольшую сложность для детей вызывали задания на повторение слогового ряда вслед за логопедом, дети не понимали суть упражнения, не все могли запомнить серию слогов, всех испытуемые совершали ошибки при повторении слогового ряда. Дети не понимали задания на выбор определенной фонемы среди других. Когда испытуемые должны были хлопнуть в ладоши на определенную фонему, они хлопали на каждый звук.

Правильно выделить заданный звук на фоне ряда других звуков смогли трое детей (30%): Соня, Полина, Егор Б., остальные дети (70%) не справились с заданием с первого раза. С заданием на дифференциацию звуков звонких и глухих, свистящих и шипящих без ошибок справились Соня, Полина, Саша Б., Егор Б., других дети возникли трудности при различении фонем.

Выполнить пробы на воспроизведение слогового ряда за логопедом без ошибок смогли семеро детей (70%) Максим, Егор Р., Полина, Соня, Егор Б., Саша Б., Кирилл.

С заданием на определение наличия звука в слове, картинке справились четыре ребенка (40%): Егор Р., Соня, Полина, Саша Б., другие дети (60%): Максим, Кирилл С., Саша, Леша, Егор Б., Кирилл не смогли верно определить наличие заданного звука в предложенных словах и картинках.

Данные обследования представлены в таблице № 6, приложении 7.

*Результаты обследования состояния фонематического восприятия.*

При составлении диагностического комплекса для исследования фонематического восприятия у детей, были предложены пробы из

методического пособия Н. М. Трубниковой, материалы представлены в приложении 2.

Для оценки результата использовалась трех балльная шкала:

Если ребёнок не выполняет задания, то он получает 1 балл.

Если ребёнок выполняет задание, но с ошибками, то он получает 2 балла.

Если ребёнок выполняет задание без ошибок, то он получает 3 балла.

Результаты обследования состояния фонематического восприятия представлены в таблице № 7, приложении 8.

Обследуя навыки сформированности фонематического восприятия, детям были предложены упражнения на определения количества звуков в слове, последовательность звуков и место звука в слове, а также определение количества звуков в слове. Анализ данных показал, что фонематическое восприятие недостаточно сформировано у 100% детей. Ни один ребенок не получил высоких результатов выполнения проб. Большинство детей справились с пробой на определение позиции звука в слове, средний балл по этой пробе показывает 2 балла.

Сложнее всего для детей оказалась проба на определение последовательности звуков в слове, средний балл составляет 1,5 балла.

Наиболее низкие результаты по всем пробам показали трое детей (30%): Кирилл, Саша, Леша.

Во всех пробах дети допускали следующие ошибки: затрудняются в выделение гласного и согласного звука в начале и конце слова, неверно определяли звуки в словах, ошибались при определении количества звуков в слове, допускали ошибки на при подборе слов на заданный звук. Результаты обследования представлены на рис.4., приложении 8.

Приведенные сравнительные данные показывают, что у детей с ОНР 3 уровня не сформирована готовность к звуковому анализу и показывает более слабый уровень, чем у детей с речевой нормой.

Самой сложной формой звукового анализа состава слова по сравнению с другими, было выделение согласного звука, стоящего в начале слова.

Большая часть испытуемых, верно определяли наличие заданного звука в слове, но с самостоятельным выделением звука из состава слова справились только не все дети.

Наибольшую сложность дети испытывали при звуковом анализе звукового состава слова, трудности вызывало различение и выделение гласного звука из конца слова, в ходе исследования данного навыка мы получили всего три правильных ответа. Большинство испытуемых не могли выделить гласные звуки даже при утрированном их произношении, находящиеся в конце слова, которое необходимо было проанализировать. Чаще всего дети вместо последнего звука называли первый или последний слог.

Таким образом, видно, что значительно снижен уровень развития фонематического восприятия и сенсомоторной стороны речи у детей с речевой патологией. У детей данной группы снижено развитие слухового восприятия, они затрудняются при различении слов, близких по звуковому составу, воспроизведению слоговых рядов разной степени сложности. Детям с трудом даются задания на определение количества звуков в слове, сложности вызывает задание на подбор слов с определенным звуком, большая часть детей показывают низкие или средние результаты. Нарушения наблюдаются и в артикуляционной моторике, нарушения звукопроизношения отмечаются сразу в нескольких группах звуков, также заметно нарушена слоговая структура слов.

Большинству детей требовалась помощь при воспроизведении ряда слогов, слоги в свою очередь различались мягкостью-твердостью, глухостью-звонкостью, использовались слоги со стечением согласных и сменой различных гласных звуков.



Сложнее всего для детей было выполнение сложного фонематического анализа, практически всем испытуемым он был недоступен, дети наугад называли звуки или просто не отвечали на поставленный вопрос.

Обследуя детей с ОНР и дизартрией, мы увидели значительные отличия в развитии артикуляционной моторики, в уровне сформированности звукопроизношения, а также в слоговой структуре слов.

Недостаточная сформированность фонематического восприятия, стала одной из основных причин, препятствующих овладению нормальному речевому развитию у детей с ОНР.

*Выводы по второй главе:*

Изучение состояния неречевых и речевых процессов у детей с ОНР III уровня, позволило уточнить структуру речевого дефекта и клиническое заключение. В ходе эксперимента были рассмотрены следующие параметры: моторная сфера: общая, мелкая, артикуляционная моторика, звукопроизношение, фонематический слух и восприятие, что позволило выявить особенности формирования и нарушения развития данных сфер. Для диагностики и обследования были подобраны методики и пробы, что позволило нам оценить результат эксперимента качественно и количественно.

В ходе констатирующего эксперимента отмечается взаимосвязь между моторикой, звукопроизношением и фонематическими процессами. При нарушениях звукопроизношения в 80% случаев дети имеют недостаточно сформированные фонематический слух и восприятие. Чаще всего причиной нарушений фонематического слуха является нарушенное звукопроизношение. Изучение навыков фонематического восприятия показало, что у всех детей данный навык сформирован недостаточно. Определенные сложности для детей представляло определение количества звуков и слогов в словах. У детей с трудом получалось образовывать слова из звуков, слогов. Так же сложности вызывали задания на выделение последовательности звуков в слове. Таким образом, результаты

констатирующего эксперимента показали нарушения моторной сферы, звукопроизношения, фонематического слуха и восприятия.

### **ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

#### **3.1. Анализ научно-методической литературы и принципы логопедической работы по формированию звукового анализа у детей с общим недоразвитием речи III уровня**

Дизартрия, является актуальной проблемой современности, она активно изучается на практике и рассматривается в теоритической научной литературе. В отечественной логопедии данный вопрос изучали, и описывал в своих работах такие ученые, как Е. Ф. Архипова, Е. Н. Винарская, Р. И. Лалаева, Л. В. Лопатина, Е. М. Мастюкова, Н. В. Серебрякова, М. Б. Эйдинова и др.

В своих работах М. Б. Эйдинова и Е. Н. Винарская рассматривают дизартрию, как нарушение речи, которое обусловлено органической недостаточностью иннервации мышц артикуляционного аппарата и проявляется в расстройствах звукопроизношения и просодической стороне речи (фонетики).[15]

Большинство авторов, говорят о том, что при дизартрии нарушается целостность речевой системы, что приводит к недоразвитию различных сторон речевой деятельности.

В. В. Виноградов отмечает: «в структуре языка, образующей единое целое, все составные части или элементы ее находятся в закономерных отношениях, закономерной связи друг с другом; звуковой строй, грамматика, словарный состав взаимосвязаны и взаимоопределены».

Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова отмечают, что при данной форме речевой патологии нарушения фонетической стороны речи, оказывают негативное влияние на формирование и развитие фонематической стороны речи.[43]

По мнению Н. И. Жинкина, И. А. Зимней, Н. Х. Швачкина фонетические и фонематические процессы взаимосвязаны между собой и взаимообуславливают друг друга, так как речеслуховой и речедвигательный анализаторы в речевой деятельности работают, как одно целое.[28]

Л. С. Волкова, В. И. Селиверстов в своих работах отмечают следующую закономерность, что если у ребенка формируется неправильное звукопроизношение, то это следствие нарушения в речедвигательном анализаторе. Это приводит к нечеткой и неверной артикуляции, неточным движениям языка, неверные данные поступают в центральный отдел речедвигательного анализатора, а из этого следует неверное формирование фонематического слуха.

Недостаточная сформированность фонематического слуха, что является следствием патологии речеслухового анализатора, влияет на развитие слухового восприятия и формирование верных кинестезий, которые необходимы для правильного произношения звуков речи.

Е. Н. Винарская, говорит о нарушениях звукопроизношения, которые, как замечено, вызывают вторичные отклонения в развитии фонематических процессов. По данным Е. Н. Винарской, Е. М. Мастюковой и других ученых, правильное звукопроизношение является фундаментом для формирования фонематического слуха.

Д. Б. Эльконин говорит о фонематическом слухе, как о способности воспринимать и различать звуки речи. Если ребенок неправильно произносит звук, то у него может наблюдаться недоразвитие фонематического слуха, так как не формируется четкой связи между кинестетическим и акустическим образами, это в свою очередь вызывает сложности в восприятии и различении звуков родного языка.

Л. В. Лопатина и Н. В. Серебрякова определили задачи, необходимые в процессе работы по устранению нарушений звукопроизношения:

- формирование психофизиологических механизмов, необходимых для овладения фонетической стороны речи;
- формирование навыков фонетически правильно произносить слова.

Г. А. Каше, Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова составили систему логопедической работы по коррекции недостатков звукопроизношения, развития фонематического слуха с опорой на кинестетические ощущения. Так, например, для дифференциации звонких и глухих звуков вырабатывается тактильно-вибрационный контроль. Для дифференциации свистящих и шипящих ощущение упора кончика языка в нижние зубы и подъем кончика языка наверх.

Навыки звукового анализа: во время проведения операций по звуко-слоговому анализу материализация этих действий, использование фишек, схем, графического письма.

Данные авторы считают главными задачами коррекционного обучения:

- формирование правильного звукопроизношения;
- развитие фонематических процессов;
- подготовка к обучению грамоте.

Т. Б. Филичева в своей работе по формированию фонематического слуха и фонематического восприятия выделяет следующую структуру коррекционной работы:

- узнавание неречевых звуков;
- дифференциация высоты, силы и тембра голоса;
- дифференциация слов, сходных по звуковому составу;
- дифференциация слогов;
- дифференциация фонем;
- развитие навыков звукового анализа.

Таким образом, коррекция фонетико-фонематической стороны речи у детей с дизартрией должна быть системной, с соблюдением всех этапов коррекционной работы и должна соответствовать принципам логопедической работы.

Коррекционная работа основывается на ключевых принципах логопедии. Принципы, которые лежат в основе логопедической работы опираются на взгляды Л. С. Выготского, Р. Е. Левиной, П. Я. Гальперина и других. Для разработки содержания логопедической работы учитывались следующие принципы:

- *Принцип системности.* Речь – это функционально сложная система, она включает в себя взаимосвязанные структурные составляющие. Следовательно, отбор речевого материала осуществляется таким образом, чтобы помочь детям сформировать лексические, морфологические и синтаксические обобщения.

- *Принцип развития.* Данный принцип основывается на выявлении актуального уровня развития человека и предполагает, что в процессе логопедической работы следует опираться на ближайший уровень развития ребенка, к которому следует стремиться.

- *Патогенетический принцип.* Главный механизм нарушения фонематической стороны языка – это несформированность фонематических противопоставлений, преодоление данного нарушения является одной из задач коррекционной логопедической работы по формированию у ребенка фонематических противопоставлений.

- *Онтогенетический принцип.* Выстраивая коррекционно-образовательный процесс, следует учитывать последовательность появления функций речи и виды деятельности ребенка в онтогенезе. Формирование фонематического восприятия, опирается на процессы, которые появляются раньше его в онтогенезе.

- *Принцип опоры на сохранные функции или принцип обходного пути.* Этот принцип опирается на использование сохранных функций

(зрительного, кинестетического и слухового контроля) на первоначальных этапах работы, что ведет к формированию новой функциональной системы в обход пострадавшей функции.

- *Принцип поэтапного формирования умственных действий.* Сначала, необходимо формировать материальные действия, которые впоследствии постепенно переходят в умственные, претерпевая постепенное обобщение, сокращение и свертывание.

- *Принцип комплексного лечебно-педагогического подхода к преодолению речевых нарушений.* Воздействие на психофизическое состояние ребенка осуществляется различными специалистами (логопедом, врачами, психологами, педагогами, воспитателями) и семьями, в различных условиях и различными средствами.[19]

Система образовательных, развивающих и коррекционных задач осуществляется на индивидуальных и фронтальных занятиях, направленных на развитие фонематического восприятия, связной речи и грамматического строя, моторной сферы. Нарушение речи ребенка и его индивидуальные особенности позволяют определить уровень сложности комплекса артикуляционной гимнастики, упражнений на постановку, автоматизацию и дифференциацию звуков, развития слоговой структуры слова и других сторон речевого развития.

### **3.2. Организация и содержание логопедической работы по формированию навыков звукового анализа у детей экспериментальной группы**

В ходе проведения констатирующего эксперимента было выявлено, что дошкольники с ОНР 3 уровня и дизартрией, нуждаются в специализированной помощи по формированию навыков звукового анализа.

В качестве коррекционной работы для дошкольников экспериментальной группы за основу была выбрана специальная программа: Филичева Т. Б, Чиркина Г. В. «Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи». [71]

Логопедическая работа с дошкольниками строилась с учетом включения различных по степени сложности форм фонематического анализа и последовательностью овладения ими в онтогенезе.

Работа включала следующие направления работы:

- Развитие слухового внимания и слуховой памяти.
- Формирование навыков звукового анализа слов:
  - выделение звука на фоне слова (определение наличия заданного звука в слове);
  - выделение первого и последнего звука в слове;
  - определение места звука в слове (начало, середина, конец слова).
- Формирование звукового синтеза слогов и слов.

Коррекционная работа проводилась в течение 9 недель, с 23 марта 2020 по 23 мая 2020 г. На основании результатов исследования для каждого обучающегося экспериментальной группы был составлен перспективный план развития, приложение 15.

Логопедическая работа, была направлена на развитие навыков звукового анализа.

Фонематический анализ – это умение выделение звука на фоне слова. Он формируется у детей дошкольного возраста самостоятельно, но если данный навык не формируется спонтанно, то необходимо специально формировать это умение у детей.

Более сложной формой для детей является выделение первого и последнего звука из слова и определение его места. Самой сложной формой фонематического анализа, является определение звуков в слове, их количества, места по отношению к другим звукам. Таким фонематическим анализом дети овладевают лишь в процессе специального обучения.



Логопедическая работа проводилась в следующей последовательности:

*Развитие слухового внимания и слуховой памяти.*

На логопедических занятиях с детьми проводились игры на различение неречевых звуков. Детям предлагались задания: на слух определить звучание знакомых предметов, звуков природы и животных, музыкальных игрушек. Использовались дидактические упражнения на воспроизведение ритмического рисунка, дети хлопали и отстукивали ритм на различных музыкальных инструментах. Ряд игр был направлен на различение слов, близких по звуковому составу. Например, игра: «Верно или нет?». Дети брали в руки картинку, с каким-либо изображением и давалась инструкция: если услышишь правильное название того, что изображено на картинке, то поднимешь ее вверх. Затем поднималась картинка, на которой был нарисован, например, лимон. Громко и четко произносились звуко сочетания: МИМОН, ТИМОН, ПАМОН, ЛИМОН и т. п.

Также использовались такие игры, как: повторить похожие слова сначала по два, а затем по три, в названном порядке: мак - бак – так; дом – том – ком и т. д.

Дидактические игры, где из четырех названных слов необходимо выбрать слово, которое по звуковому звучанию не похоже на остальные три: мак – бак – так – банан; сом – ком – индюк – дом и т. д.

Также проводилась работа над дифференциацией слогов:

- Воспроизвести ряд слогов со сменой ударного слога;
- Воспроизвести ряд слоговых сочетаний с одним согласным и разными гласными звуками;
- Воспроизвести ряд слоговых сочетаний с общим гласным и разными согласными звуками;
- Воспроизвести слоговые сочетания с согласными звуками, различающимися по твердости – глухости (два слога, затем по три слога);
- Воспроизвести слоговые сочетания с согласными звуками, различающимися по мягкости – твердости;

- Воспроизвести слоговые пары с наращиванием стечения согласных звуков;
- Воспроизвести слоговые пары сочетаний с общим стечением двух согласных звуков и разными гласными;
- Воспроизвести слоговые пары со сменой позиции согласных звуков при их стечении.

Воспроизведение слоговых рядов сочеталось с развитием интонационной выразительности речи и мимики.

На начальном этапе формирования фонематического восприятия данные игры и упражнения были сложными в выполнении для детей с ОНР.

*Следующим был этап выделения звука на фоне слова.*

При формировании данного навыка использовались следующие упражнения: определить в слове первый звук, последний, а также место звука в слове. Определение последовательности, количества и места звуков в слове по отношению к другим.

#### Выделение звука на фоне слова.

Работа строилась сначала с простых звуков, соответствующих их формированию в онтогенезе (А, У, И, М, О, П, Т, Ки т.д.).

- Показать букву, если в слове есть соответствующий звук.
- Разделить лист на 2 части, с одной стороны написать букву, с другой стороны поставить черточку. Проговаривались слова, и давалась инструкция: если в слове нет заданного звука, то под черточкой ставился крестик.
- Повторить за логопедом слова с заданным звуком, показать соответствующую букву.
- Выделить из предложения слово, которое включает заданный звук, и показать соответствующую букву.
- Показать картинки, в названии которых имеется звук, обозначаемый заданной буквой.

На занятиях по развитию фонетической стороны речи мы сначала уточняли каждый звук изолированно, а после выделяли утрированно в сочетаниях с другими звуками, слоговых сочетаниях, словах предложениях, рассказах.

Знакомясь с гласными звуками, обращалось внимание на их артикуляцию (губы раскрыты, вытянуты трубочкой и т.д.), наличие голоса при их произношении. Определялась вибрация гортани при добавлении голоса с помощью прикладывания ладони, осуществлялся тактильно-вибрационный контроль. Для закрепления понятия «гласный звук» и подготовки детей к осознанному пониманию акустико-артикулярного образа звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное и кинестетическое ощущения мы использовали опорные сигналы – схемы. При уточнении артикуляции вводились зрительные символы гласных звуков, использовались картинки на основе звукоподражаний и выделялся гласный звук.

Также использовались внеречевые опоры, для устранения трудностей при выделении звуков. В работе использовались такие упражнения, как: похлопать в ладоши, если услышишь заданный звук из ряда других звуков.

Далее проводилась работа по выделению звука на фоне слога на слух и в произношении, детям предъявлялись слоги, включающие определенный гласный звук и без него. Проводилась работа по анализу и синтезу сочетаний из гласных звуков с использованием зрительных символов.

Например, у детей было по 3-4 зрительных символа гласных звуков, которые затем заменялись фишками. Предлагалось выложить сочетания: АУО, ОУА, ОИУ и т. д. Они анализировались с помощью зрительной опоры и воспроизводились целиком.

#### Выделение звука в начале, в конце слова.

Работа начиналась и строилась с уточнения артикуляции гласных звуков, далее детям давались упражнения: определить первый и последний звук в слове, а также его позицию в слове. При формировании данного

навыка предлагались следующие задания: определить первый звук в слове, последний звук, определить место звука в слове.

Определение ударной гласной в начале слова проводится в трех вариантах:

- На слух, когда слово произносится логопедом;
- После произнесения слова ребенком;
- На основе слухо-произносительных представлений.

Использовалась серия дидактических игр, и упражнений «Какой первый звук?». Детям предлагались картинки, логопед называет их, утрированно выделяя голосом первый ударный звук в словах. Детям необходимо было определить первый ударный гласный. Примерный набор слов: аист, астра, апельсин, ананас, Аня, азбука.

На всех видах занятий также использовались игры на выделение первого ударного гласного.

- Игра «Какой звук начинает слово?». Произносятся слова, которые начинаются с определенного гласного звука, детям необходимо повторить слово и назвать звук с которого оно начинается. Примерный набор слов: аист, улитка, индюк, эскимо, усы, абрикос.

- Игра «Слушай и соединяй». В игре использовались картинки, названия которых начинаются с гласных звуков (например: ослик, арбуз, игла, усы) и зрительные символы гласных звуков. Педагог произносит звук, а ребенок ищет слово на заданный звук и соотносит зрительный символ и картинку.

Выделение первого согласного звука из слова проводилось после того, как у детей был сформирован навык выделять звук из обратного и прямого слогов и узнавать звук, находящийся в начале слова.

Основные трудности наблюдались в разделении слога, особенно прямого, на составляющие его звуки, поэтому процесс произношения препятствовал формированию фонематического анализа, чем более слитно в произношении произносился согласный и гласный, тем сложнее был слог для

фонематического анализа и выделения изолированного согласного и гласного, определения их последовательности в слове. Поэтому работа по выделению первого звука из слова проводилась после того, как у детей было сформировано умение выделять звук из обратного и прямого слогов и узнавать звук, находящийся в начале слова.

#### Определение конечного согласного в слове

По мнению Г.А. Ванюхиной при определении звука в слове дети испытывают особое затруднение, когда согласный сливается с гласным (дом -[д], а не [до]).

Поэтому сначала работа проводится на более доступных примерах:

- Выделение начального гласного [а\_ист];
- Выделение начального взрывного согласного вне слияния с гласным при его утрированно-изолированном произношении [к \_то?];
- Выделение начального щелевого согласного [ш\_уба];
- Выделение начального смычно-щелевого утрированного согласного [в\_\_\_ата];
- Выделение начального смычно-проходного утрированного согласного [к\_\_\_от].

При определении первого звука в слове мы протягивали щелевые согласные и гласные звуки, предварительно обращая внимание на самый длинный звук:[А\_\_\_\_\_ня, с\_\_\_\_\_ани].

Определение конечного согласного проводилось вначале на обратных слогах, например: АМ, УМ, АК.

Взрывные согласные детям было легче выделять из конца слова. Использовались внеречевые опоры:при определении последнего звука в слове взрывной согласный можно «бросить», как бы отделив его от предыдущих звуков.

Еще одним приемом с использованием внеречевой опоры для решения этой задачи стала рыбка, где первый звук в слове – это голова, последний –

хвостик, звуки в середине - плавники. Использовались дидактические упражнения «Найди, где прячется звук в слове».

Использовалась игра «Цепочка из слов» на упражнение в определении первого и последнего звуков в словах, например: мак- кот - тапки.

Игры в слова, сходные по составу со слогами пройденными ранее: ам – сам, ом – сом, ук – сук, уп – суп т.д. Задача ребенка определить конечный согласный сначала в слоге, затем в слове.

При определении конечного согласного звука использовались те же виды заданий, что и при определении первого гласного и согласного звука.

#### Определение места звука в слове (начало, середина, конец).

Далее проводилась работа по определению позиции звука в слове. Использовалась внеречевая опора и звуковая линейка. На звуковой линейке дети использовали фишки, которые указывали положение звука в слове. Сначала дети учились определять местоположение ударной гласной в односложных – двухсложных словах: например: место звука А в словах Аня, мак, рука. Гласные произносились утрированно, после этого проводилась работа по определению места согласного звука в слове.

Для формирования данного навыка, использовались картинки на определённый звук и звуковые линейки. Называлось слово и подкреплялось зрительной опорой, дети определяли позицию звука в слове и ставили фишку на определённую клеточку линейки.

Учитывая последовательность в работе по развитию фонематического анализа, вначале проводилась работа по определению наличия звука в слове, затем вычленение звука в начале и конце, а также его местоположения, детям предлагались задания:

- Назвать изображенные предметы, поставить фишки на те из них, в которых слышал заданный звук;
- Посмотреть на картинку и найти слова с заданным звуком;
- Придумать слова на заданный звук;
- Послушать слова и определить, с какого звука они начинаются;

- Отгадать, на какой звук заканчиваются слова;
- Рассмотреть картинки и для каждой определить положение заданного звука в слове.

Логопедическая работа по формированию сложных форм фонематического анализа включает в себя умение производить более сложные операции, такие как: определять звуковой состав слова, последовательность звуков в слове, место каждого звука по отношению к другим звукам. В процессе формирования фонематического анализа усложняются не только формы, но и речевой материал.

Д.Б. Эльконин говорил, что эту работу стоит начинать на материале односложных слов, исключая слова, где оглушаются согласные, затем следует вводить двухсложные и трехсложные слова. Работа по формированию навыков звукового анализа и синтеза у дошкольников с ОНР III уровня была построена с учетом теоретических позиций, разработанных Д.Б. Элькониным, для изучения особенностей обучения дошкольников грамоте.

На этапе знакомства с фонетической системой языка логопедическая работа строилась с учетом наглядных средств обучения. Наглядный материал, представлял собой картинки (изображения) и схему фонемного состава слова (клеточки, число которых соответствует числу фонем анализируемого слова). Для выполнения задания использовались фишки нейтральных цветов, работа начиналась с односложных слов.

На этом этапе использовался особый прием проговаривания слов, который Д.Б. Эльконин назвал интонированным, а Б.М. Гриншпун – акцентированным.

Звуки выделялись в определенной последовательности, вначале ребенок только слушал звук, который интонационно выделяли в слове. Затем, ребенок пробовал, так же интонировано повторить слово за взрослым выделяя нужный звук: м-м-м-ак, м - а-а-а-к, ма-к-к-к.

На следующем этапе дети пробовали называть каждый звук отдельно, слушая, как педагог интонационно выделяет его.

В работе использовались фишки, звуки произносились последовательно, уточнялось их количество. Далее дети самостоятельно произносили слово и интонационно выделяли нужный звук и называли этот звук отдельно. Такая последовательная работа позволила детям поэтапно овладеть способом выделения звуков в слове. Дети учились выделять в слове любой заданный звук, определять его место в слове, самостоятельно называть и придумывать слова с этими звуком.

Далее проводилась работа по формированию фонематического анализа в речевом плане, сначала с использованием картинки, затем без нее. Дети самостоятельно называли слово и определяли последовательность каждого звука, их количество. Более сложным этапом стало формирование действия фонематического анализа в умственном плане.

Следующим этапом было знакомство с гласными фонемами. Перед тем, как ввести определенный цвет фишки для обозначения гласного звука, необходимо было сформировать ориентацию на гласный звук.

Шесть гласных звуков – шесть человечков (звукариков). Полуоткрытое положение губ говорило о свободном выходе воздушной струи, детям объяснялось, что гласные легко поют длинные песенки. Красный цвет фишки соответствовал обозначению, которое используют в школе. Следующим этапом работы было знакомство с согласными звуками. Все согласные звуки также изображались человечками.

Логопедическая работа по формированию сложных форм фонематического анализа проводилась в тесной взаимосвязи с обучением грамоте.

Опираясь на исследования Д.Б.Элькониной, были выделены следующие этапы формирования функции *фонематического анализа*.

- 1 этап – формирование фонематического анализа с опорой на вспомогательные средства, внешние действия.



Работа проводилась следующим образом: детям предъявлялась картинка(слово), название которой необходимо было проанализировать, игrafическая схема слова, соответствующая числу звуков. Для выполнения задания дети использовали фишки. Сначала для анализа давались односложные слова.

- 2этап – формирование действия фонематического анализа в умственном плане.

Опора на наглядные материалы исключается, и фонематический анализ осуществляется в речевом плане, сначала с использованием картинки, затем без предъявления карточек. Дети называют слово, определяют 1, 2, 3 звук, уточняют количество звуков.

- 3этап – формирование действия фонематического анализа в умственном плане.

На этом этапе дети определяют количество, последовательность и место звуков, не называя их. Например, они отбирают картинки, в названии которых 3, 5 звуков. При этом картинки не называются.

*На 1 этапе* уточняется произносительный и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков.

- Уточняется артикуляция звука с опорой на ощущения.
- Выделение звука на фоне слога.
- Формирование умения определять наличие звука в слове.

*На 2 этапе* сопоставляются смешиваемые звуки в произносительном и слуховом плане. Цель этого этапа – различение звуков, речевой материал должен включать слова со смешиваемыми звуками.

- Дифференциация свистящих и шипящих.
- Дифференциация твердых и мягких согласных.

Для дифференциации твердых и мягких звуков использовался акустический контроль. Использовались картинки и схемы, детям предлагалось послушать, как звучат слова КОТ и КИТ и определить гласные

звуки в словах. Затем определить, как звучат первые звуки в этих словах. Дети выкладывали схемы слов с использованием цветных фишек.

- Дифференциация глухих и звонких согласных звуков строилась на основе тактильно-вибрационного контроля. Вводилось изображение колокольчика (звонкие согласные носили колокольчик, глухие – без колокольчика или он был зачеркнут).

Фишки красного цвета использовались для обозначения гласных звуков, синие с колокольчиком – для твердых звонких согласных звуков, синие без колокольчика – для обозначения твердых глухих, зеленые с колокольчиком – для мягких звонких согласных, зеленые без колокольчика – для обозначения мягких глухих согласных. При проведении фонемного анализа схема звукового состава слова заполнялись цветными фишками.

Так же проводилась работа по изменению звуковой оболочки слова через замену гласных или согласных фонем, например : лак – мак – рак; лак – лик – лук.

В процессе усвоения гласных и согласных звуков, твердых и мягких дети осваивали навык фонемного анализа слов различной сложности.

Пример видов работ, которые проводились для развития сложных форм фонематического анализа:

- подобрать слова с заданным количеством звуков;
- выбрать картинки, в названии которых определенное количество звуков;
- подобрать слова, где определенный звук стоит на первом, втором, третьем месте;
- назвать/подобрать слова по предложенной схеме;
- игры по преобразованию слов, добавляя звуки в начале слова: рот – крот, мех – смех; в конце слова: вол – волк, пол – полк;
- игры по преобразованию слов, изменяя один звук слова: сом – сок – суп – сох – сор – сыр – сын – сон;
- упражнения по перестановке звуков: липа – пила, палка – лапка.

Для развития навыков языкового анализа и синтеза использовались такие задания, как: назвать картинки, определить первый звук и составить из этих звуков новое слово и др.

В процессе логопедической работы дети учились делить слова на слоги, что в свою очередь помогало в овладении навыком звукового анализа и синтеза. Работа начиналась с более простых и доступных упражнений, например, игра «Доскажи словечко», где логопед проговаривает первый слог, а дети добавляют второй, а затем называют целое слово.

В работе над формированием слогового анализа и синтеза мы учитывали поэтапность умственных действий, то есть для начала использовали упражнения с опорой на внешние, тактильные и другие вспомогательные средства (хлопали, стучали, звенели и т.д.).

В игре «Раздели слово» мы учили детей, что при проговаривании различных слов можно выполнить разное количество шагов или положить различное число палочек, бусин и т.д. Когда дети без ошибок могли определять количество слогов в словах из двух – трех слогов, не усложненных стечением согласных, мы подбирали игры для освоения более сложного звуко-слогового состава. Например, использовались упражнения: «Соедини похожие слова», логопед называл слово из двух слогов, а дети подбирали ему слово из трёх слогов, но с таким же окончанием. Если дети затруднялись в выполнении упражнения, то в игре использовались опорные картинки.

*На 3 этапе* работы использовались следующие игры:

- «Путаница»: логопед произносит два слога, а детям необходимо поменять их местами и назвать полностью слово, которое получилось. Например: ка-мас, та-пас, тя-Ка, ка-сум, на-сос и т.д.
- «Придумай свое слово»: логопед проговаривает окончание слова, а дети добавляют первый слог и называют получившееся слово полностью. Например: - шина, - мета, - нета, - мидор, - дочка, - лосы и т.д.

Д.Б. Эльконин говорил: «От того, как ребенку будет открыта звуковая действительность языка, строение звуковой формы слова, зависит не только усвоение грамоты, но и все последующее усвоение языка -грамматики и связанной с ней орфографии».

После завершения этой работы вновь было проведено обследование детей с ОНР IIIуровня.

### **3.3.Контрольный эксперимент и его анализ результатов**

Определение эффективности логопедической работы и выявление динамики изменений в развитии звукового анализа у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня было целью контрольного эксперимента.

Исследование проводилось с помощью методики, применявшейся на констатирующем этапе. Использовались те же параметры и шкала оценивания.

#### *Обследование общей моторики*

Результаты обследования состояния общей моторики после проведения обучающего эксперимента представлены в таблице № 8, приложении 9.

Анализ результатов показывает, что средний балл после проведения обучающего эксперимента увеличился на 0,3 у шести обучающихся (60%): Максима, Егора Р., Кирилла С.,Леши, Кирилла, Саши. Дети стали более успешно выполнять пробы на динамическую координацию и чувство ритма, хотя по прежнему допускали небольшие ошибки.

У Егор Б., средний балл увеличился на 0,6 , у ребенка стали заметны улучшения в выполнении заданий на динамическую координацию и безошибочное выполнение проб на воспроизведение ритмического ряда.

У Саши Б., средний балл увеличился на 0,7, положительная динамика была отмечена в пробах на динамическую координацию и воспроизведение ритмических рядов.

У двоих детей (20%) , Полины и Сони средний балл остался на прежнем уровне.

Обследования показывают положительную динамику, так как результат пробы на динамическую координацию увеличился на 0,5 б, пробы на ритм показывают улучшение на 0,4 б, средний балл по статистической координации не изменился. Наглядно результаты представлены на рис. 5., приложении 9.

#### *Обследование мелкой моторики*

Анализ результатов состояния мелкой моторики после проведение обучающего эксперимента представлен в таблице № 9, приложении 10.

Данные обследования показывают, что средний балл увеличился на 0, 7 б у троих детей (30%): у Кирилла С., Саши Б., Кирилла, дети улучшили свои показатели за счет успешного выполнения проб на динамическую координацию и выполнение заданий обеими руками.

Двое детей ( 20%) :Егор Р. и Максим увеличили свой средний балл на 0,3 б, положительная динамика наблюдалась в пробах на выполнение заданий обеими руками.

Один ребенок (10%), Егор Б., улучшил свой результат на 0,4 б, он более успешно справился с выполнением заданий, где требовалась координация обеих рук.

Четверо детей (40%), Саша, Леша, Соня и Полина, показали такой же результат. как и на констатирующем эксперименте.

Обследования мелкой моторики показывают положительную динамику, так как средний балл на статистическую пробу вырос на 0,3 б, а пробы на выполнение заданий двумя руками на 0,6 б. Наглядно результаты представлены на рис.6., приложении 10.

### *Обследование артикуляционной моторики*

Результаты обследования состояния артикуляционной моторики представлены в таблице № 10, приложении 11.

Анализ данных показывает, что индивидуальные показатели детей улучшились от 0,3 до 0,7 баллов. Личные показатели на 0,3 балла увеличили Соня и Саша Б., на 0,6 баллов показатели выросли у Егора Р., Саши, Леши, Полины, Егора Б., на 0,7 баллов результаты выросли у Максима, Кирилла С. и Кирилла.

Данные изучения двигательной функции губ показали улучшения у шести детей (60%): Егора Р., Кирилла С., Полины, Егора Б. они выполнили пробы без ошибок, Саша и Леша выполнили задания с ошибками, но все равно улучшили показатели по сравнению с констатирующим экспериментом. У четырех детей (40%): Кирилла, Саши Б., Сони и Максима показатели остались прежними.

Анализ проб на двигательную функцию языка показал улучшение у восьми детей (80%): Максима, Кирилла С., Саши, Сони, Полины, Егора Б., Саши Б., Кирилла, без ошибочно задания смогли выполнить пять детей (50%), с незначительными ошибками пробы выполнили четверо детей (40%) и у одного ребенка (10%) , Леши, показатели не изменились.

Анализ показателей двигательной функции челюсти не выявил значительных улучшений, свои индивидуальные результаты повысили четверо детей (40%): Максим, Егор Р., Леша, Кирилл.

Обследование артикуляционной моторики показывают положительную динамику, так как средний балл на двигательную функцию губ вырос на 0,6 б, а пробы на двигательную функцию языка на 0,8 б, показатели по двигательной функции челюсти выросли на 0,4 б. Наглядно результаты представлены на рис.7., приложении 11.

### *Обследование звукопроизношения*

Анализ результатов обследования звукопроизношения, показывает, что видна положительная динамика в индивидуальных показателях, каждого

ребенка. Результаты обследования представлены в таблице № 11, приложении 12.

Анализируя данные после проведения обучающего эксперимента можно заметить следующие изменения: у двоих детей (20%), Максима и Егора Р., ушли замены свистящих звуков на шипящие, у двоих детей (20%) показатели не изменились. В группе шипящих звуков заметны улучшения у шести детей (60%), звуки находятся на этапе автоматизации нормативного произношения у Максима, Егора Р., Кирилла С., Саши и Кирилла, а у Леши звуки находятся в стадии постановки. В группе сонорных звуков у девяти детей (90%) в стадии автоматизации находятся звуки [р] и [р'], [л] и [л']. У Полины автоматизирован звук [р] и дифференцированы звуки [р→л], у Сони автоматизирован звук [л], дифференцированы звуки [л-ль].

В целом можно отметить, что сократилось количество замен, смешений, искажений и пропусков звуков.

#### *Обследование фонематического слуха*

Данные контрольного эксперимента, позволяют нам оценить изменения состояния функций фонематического слуха. Данные обследования представлены в таблице № 12, приложении 13.

Анализируя данные контрольного эксперимента, мы отметили положительную динамику у всех детей (100%). Например, все дети справились с заданием на выделение фонемы из ряда звуков, из слога и на фоне слова. Так же, Кирилл, Максим, Егор Р. научились дифференцировать звуки [ж] и [ш], [с] и [з], но различение звуков [р] и [л] вызывают затруднения. Соня научилась дифференцировать звуки [л] и [л'], а Полина [р] и [л]. У Кирилла С., Саши и Леши дифференциация фонем по-прежнему вызывает затруднения.

С воспроизведением слогового ряда справились все дети, кроме Саши, он выполнял задания с ошибками, часто переспрашивал. С заданием на определение наличия звука в слове справились шесть детей (60%), Максим,

Егор Р., Соня, Полина, Егор Б., Саша Б., дети без ошибочно смогли выделить заданный звук из слова.

Данные показывают, что индивидуальные результаты повысили семь детей (70%), они повысили свой балл на 1 единицу.

#### *Обследование фонематического восприятия*

Результаты изучения состояния фонематического восприятия представлены в таблице № 13, приложении 14.

Анализ данных обследования фонематического восприятия показывает, что после обучающего эксперимента у детей наблюдается положительная динамика. У четырех детей (40%), Кирилла С., Леша, Полины и Кирилла положительная динамика наблюдалась в пробах на определение количества звуков в словах, хотя дети по-прежнему делали незначительные ошибки. Без ошибочно с заданием справились Соня, Полина и Егор Б.

С заданием на определение последовательности звуков в словах без ошибок справились двое детей (20%), Соня и Полина, улучшил свои показатели в данной пробе только один ребенок (10%), Максим. У остальных детей уровень остался прежним.

Так же наблюдается положительная динамика в пробе на определение позиции звука в слове, без ошибок с заданием справились четверо детей (40%), Максим, Соня, Полина, Саша Б. Улучшили свои показатели трое детей (30%), Кирилл С., Саша, Саша Б., на том же уровне остались шестеро детей (60%), Егор Р., Леша, Егор Б. и Кирилл, остальные дети имели высший балл и на констатирующем этапе эксперимента.

Задание на определение количества гласных и согласных звуков в слове, показало, что (80%) детей остались на прежнем уровне, Максим, Егор Р., Леша, Егор Б., Саша Б. и Кирилл по-прежнему выполняли пробы с ошибками, Соня и Полина, как и на констатирующем этапе эксперимента, справились с заданием. Кирилл и Саша повысили свой уровень на 1 балл, стали лучше ориентироваться в заданиях, но выполняли пробы с ошибками.



В целом средний балл у детей увеличился от 0,25 до 0,5. Средний балл по каждой из проб наглядно представлен на рис. 8, приложение 14.

*Вывод по третьей главе:*

Был организован и проведен контрольный эксперимент, который позволил оценить эффективность логопедической работы и сравнить результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента.

Данные эксперимента позволяют сделать выводы о положительной динамике в моторной сфере, звукопроизношении, фонематическом слухе и восприятии. Анализируя данные, мы отметили не значительную динамику в формировании мелкой моторики и звукопроизношении.

Более существенная динамика отмечалась в формировании фонематического слуха, так как в ходе обучающего эксперимента на развитие данной функции было направлено значительное количество упражнений, так же динамика видна и в формировании фонематического восприятия.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Проанализировав, научно-методическую литературу по теме исследования мы пришли к выводу, что у детей с общим недоразвитием речи звуковой анализ и синтез не формируется спонтанно и самостоятельно. Для его формирования требуется специальная коррекционно-логопедическая работа, направленная на развитие фонематических процессов, лексико-грамматической стороны речи, слоговой структуры, связной речи.

Дошкольникам с общим недоразвитием речи необходима коррекция навыков формирования навыков звукового анализа, синтеза и фонематического слуха, поэтому работа была направлена на формирование навыков звукового анализа у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

В процессе работы были выполнены следующие задачи: изучена и проанализирована научно-методическая литература по проблеме формирования навыков звукового анализа у детей с нормой развития и общим недоразвитием речи, проведен констатирующий эксперимент и проанализированы результаты, определены принципы, организация и содержание логопедической работы по обучению навыкам звукового анализа детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, проведен формирующий эксперимент и анализ эффективности логопедической работы по формированию навыков звукового анализа у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Теоретическая и методическая литература позволила проанализировать данные, которые позволили определить, что звуковой анализ является основой речевой системы, который позволяет выделять и различать фонемы в слове и определять звуковой состав слова. Таким образом, можно сделать вывод, что от сформированности звукового анализа зависит развитие

фонематического слуха и фонематического восприятия, формирование фонематической стороны речи и лексико-грамматической, навык чтения и письма, высших психических функций.

Во второй главе были определены основные принципы организации исследования: определена структура и поэтапность исследования, а также сделана выборка испытуемых. Эксперимент проводился на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения – комбинированного вида № 271, города Екатеринбурга.

В исследовании принимали участие 10 обучающихся 5 -6 лет с общим недоразвитием речи III уровня, обусловленное легкой степенью дизартрии.

Анализ речевых нарушений проводился с учетом следующих принципов: общедидактические принципы: научности; доступности; наглядности; системности, последовательности; индивидуальный подход. Специфические принципы: принцип развития, принцип системности, принцип комплексности, принцип связи речи с другими сторонами психического развития ребенка, принцип деятельностного подхода, дифференцированного подхода, этиопатогенетический принцип, онтогенетический, учета личностных особенностей и принцип обходного пути. Процедура обследования была проведена на основе учебно-методического пособия «Структура и содержание речевой карты» Н.М. Трубниковой и методике исследования фонематических процессов на основе диагностических методик различных авторов Г.А. Волковой, Г.В. Чиркиной, Р.И. Лалаевой, И.В. Прищеповой, Т.Б. Филичевой, О.И. Азовой, О.В. Елецкой, и др.

У всех дошкольников были выявлены нарушения общей и мелкой моторики, артикуляционного аппарата, наблюдались полиморфные дефекты звукопроизношения, нарушение фонематического слуха, следовательно, не достаточная сформированность звукового анализа и синтеза.

Основываясь на данных, полученных в ходе констатирующего этапа эксперимента для детей данной группы, был разработан план коррекционной

работы. Реализация данной программы проходила в течение девяти недель в форме индивидуальных и фронтальных занятий. Эксперимент позволил выявить положительную динамику у участников экспериментальной группы. Обучающиеся стали более уверенно и точно выполнять предложенные задания, у них значительно улучшился фонематический слух и восприятие. Уровень развития звукового анализа стал немного выше, была заметна динамика работы в операциях на выделение звуков из слов.

В целом у детей повысился уровень речевой базы, наблюдалась динамика развития на всех уровнях речевой системы, в связи с этим мы можем сказать, что проведенная работа была эффективна. На данном этапе работа по формированию навыков звукового анализа еще не закончена, необходимо продолжать работать с дошкольниками с общим недоразвитием речи III уровня с дизартрией по данному направлению. Результаты, которые были получены в ходе работы, можно применить в коррекционном и учебно-воспитательном процессе с целью формирования и развития звукового анализа у обучающихся дошкольного возраста с дизартрией. Перспективой дальнейшей разработки проблемы является составление перспективно-тематического плана и системы занятий по коррекции звукового анализа у детей дошкольного возраста с дизартрией.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамович, О. Д. Домашний логопед: пол.справ. / О. Д. Абрамович, О. Ю. Артапухина, О. П. Астафьева. – Москва : Эксмо, 2007. – 496 с.
2. Агранович, З. Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей / З. Е. Агранович. – Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. – 48 с.
3. Акименко, В. М. Исправление звукопроизношения у дошкольников : практ. пособие / В. М. Акименко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2009. – 110 с.
4. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. – Москва : Академия, 2000. – 400 с.
5. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учеб. пособие для студентов вузов / Е. Ф. Архипова. – Москва : АСТ:Астрель, 2006. – 319 с.
6. Бабина, Г. В. Слоговая структура слова : учеб.-метод. пособие для студентов вузов / Г. В. Бабина, Н. Ю. Шарипова. – Москва: Парадигма, 2010. – 96 с.
7. Бардышева, Т. Ю. Конспекты логопедических занятий в детском саду для детей 5-6 лет с ОНР / Т. Ю. Бардышева, Е. Н. Моносова. – Москва : Скрипторий 2003, 2015. – 264 с.
8. Беккер, К. П. Логопедия / К.-П. Беккер, М. Совак ; пер. с нем. Г. В. Барышниковой. – Москва : Медицина, 1983. – 288 с.
9. Белова-Давид, Р. А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с недоразвитием речи / Р. А. Белова-Давид // Нарушение речи у

дошкольников : сб. ст. / сост. Р. А. Белова-Давид, Б. М. Гриншпун. – Москва : Просвещение, 1969. – С. 32-81.

10. Бородич, А. М. Методика развития речи детей : учеб.пособие для пед. ин-тов/ А. М. Бородич. – Москва : Просвещение, 1981. – 256 с.

11. Варенцова, Н. С. Развитие фонематического слуха у дошкольников : опор.конспекты занятий / Н. С. Варенцова. –Москва :АКАЛИС, 1997. – 38 с.

12. Винарская, Е. Н. Раннее речевое развитие ребёнка и проблемы дефектологии. Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка :кн. для логопеда / Е. Н. Винарская. – Москва : Просвещение, 1987. – 223 с.

13. Власенко, И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи / И. Т. Власенко. – Москва : Педагогика, 1990. – 184 с.

14. Волкова, Л. С. Логопедия как специальная педагогическая наука / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова// Логопедия : учеб.для студентов пед. вузов / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова[и др.];под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. –Москва : ВЛАДОС, 2008. – С. 24-30.

15. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1999. – 224 с.

16. Гаркуша, Ю. Ф. Система коррекционных занятий воспитателя в детском саду для детей с нарушением речи : метод.рекомендации для воспитателей / Ю. Ф. Гаркуша. – Москва : [б. и.], 1992. – 59 с.

17. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. — 472 с.

18. Гербова, В. В. Занятия по развитию речи в средней группе детского сада : пособие для воспитателя дет.сада / В.В. Гербова. – Москва : Просвещение, 1983.– 144 с.

19. Гербова, В. В. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада : пособие для воспитателя дет.сада / В. В. Гербова. – Москва : Просвещение, 1984. –175 с.
20. Гуровец, Г. В. К вопросу диагностики стертых форм псевдобульбарной дизартрии / Г.В.Гуровец, С.И. Маевская // Вопросы логопедии / Моск. пед. гос. ин-т им. В. И. Ленина. –Москва: МПГИ,1978. – С. 32-36.
21. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения : сб. метод.рекомендаций / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена ; сост. В. П. Балобанова. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. – 238 с.
22. Дурова, Н. В. Фонематика : как научить детей слышать и правильно произносить звуки : кн. для родителей и воспитателей / Н. В. Дурова. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. – 316 с.
23. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников : (дети с общ.недоразвитием речи) : пособие для логопедов / Л. Н. Ефименкова. – Москва : Просвещение, 1981. – 112 с.
24. Жинкин, Н. И. К вопросу о развитии речи у детей / Н. И. Жинкин // Советская педагогика. –1954. –№ 6. –URL: [http://pedlib.ru/Books/4/0494/4\\_0494-1.shtml#book\\_page\\_top](http://pedlib.ru/Books/4/0494/4_0494-1.shtml#book_page_top)(дата обращения: 12.04.2020).
25. Жинкин, Н. И.Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – Москва : АПН РСФСР, 1958. – 328 с.
26. Жукова, Н. С.Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва : Просвещение, 1990. –238 с.
27. Журова, Л. Е. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста /Л. Е. Журова, Д. Б. Эльконин //Сенсорное воспитание дошкольников :сб. ст. / под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. – Москва : АПН РСФСР, 1963. – С. 213-227.

28. Игры в логопедической работе с детьми / под ред. В. И. Селиверстова. – Москва : Просвещение, 1974. – 191 с.
29. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда / О. Б. Иншакова. – Москва : ВЛАДОС, 2008. – 279 с.
30. Карабанова, О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка : учеб.пособие / О. А. Карабанова. – Москва : Рос.пед. агентство, 1997. – 221 с.
31. Кнепман, Н. В. Фонематическое восприятие – узловое образование в коррекции общего недоразвития речи у дошкольников / Н. В. Кнепман // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2014. – № 25. – С. 54-75. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/-fonematischeskoe-vozpriyatie-uzlovoye-obrazovanie-v-korreksii-obshchego-nedorazvitiya-rechi-u-doshkolnikov> (дата обращения: 26.04.2020).
32. Колесникова, Е. В. Развитие звукобуквенного анализа у детей 5-6 лет / Е. В. Колесникова. – Москва : ГНОМ-ПРЕСС, 1998. – 80 с.
33. Колесникова, Е. В. Развитие фонематического слуха у детей 4-5 лет : учеб.-метод. пособие / Е. В. Колесникова. – Москва :Ювента, 2016. – 78 с.
34. Коноваленко, В. В. Экспресс-обследование фонематического слуха и готовности к звуковому анализу у детей дошкольного возраста : пособие для логопедов / В.В. Коноваленко. – Москва : ГНОМ- ПРЕСС, 1996. – 116 с.
35. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи : учеб.пособие для студентов пед. вузов / под ред. Ю. Ф. Гаркуша. – Москва : В. Секачев, 2001. – 157 с.
36. Крупенчук, О. И.Исправляем произношение : комплекс.методика коррекции артикуляцион. расстройств / О. И. Крупенчук, Т. А. Воробьева. – Санкт-Петербург : Литера, 2009. – 92 с.
37. Левина, Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. – Москва :АПН РСФСР, 1961. – 311 с.



38. Логопедия : учеб.для студентов пед. вузов / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова[и др.]; под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. –Москва : ВЛАДОС, 2008. – 677 с.
39. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами : учеб.пособие / Л. В. Лопатина. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 2005. – 138 с.
40. Лопатина, Л. В. Некоторые особенности восприятия речи у дошкольников со стертой формой дизартрии / Л. В. Лопатина //Распад и недоразвитие языковой системы: исследования и коррекция :межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. Г.М. Сумченко. – Санкт-Петербург : Образование, 1991. – С. 49-57.
41. Лопатина, Л. В.Преодоление речевых нарушений у школьников: (коррекция стертой дизартрии) : учеб.пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : РГПУ : СОЮЗ, 2001. – 100 с.
42. Лопатина, Л. В. Приемы логопедического обследования дошкольников со стертой формой дизартрии и дифференциация их обучения / Л. В. Лопатина // Дефектология. – 2006. – № 2. – С. 64-70.
43. Лукина, Н. А. Научи меня слышать : (развитие слухового восприятия, внимания и памяти) : метод.пособие / Н.А. Лукина, И.И. Никкинен. – Санкт-Петербург: Паритет, 2003. – 110 с.
44. Лурия, А. Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка : эксперимент.исслед. / А. Р. Лурия, Ф. Я. Юдович. – Москва : АПН РСФСР, 1956. – 94 с.
45. Максаков, А. И. Правильно ли говорит ваш ребенок : пособие для воспитателей и родителей : для занятий с детьми от рождения до 7 лет / А. И. Максаков. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2005. – 148 с.
46. Максаков, А. И. Учите, играя : игры и упражнения со звучащим словом : пособие для педагогов дошкол. учреждений / А. И. Максаков, Г. А. Тумакова. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2005. – 173 с.

47. Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений / под ред. Г. В. Чиркиной. – Москва : АРКТИ, 2003. – 239 с.
48. Миронова, С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях : кн. для логопеда / С. А. Миронова. – Москва : Просвещение, 1991. – 204 с.
49. Нищева, Н. В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в старшей группе детского сада для детей с ОНР / Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. – 704 с.
50. Нищева, Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. – 525 с.
51. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / М. Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова [и др.] ; под ред. Т. В. Волосовец. – Москва : Академия, 2002. – 200 с.
52. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – Москва : Просвещение, 1968. – 367 с.
53. Орфинская, В. К. Спорные вопросы обучения слышащих детей без речи / В. К. Орфинская. – Ленинград : ЛГПИ, 1959. – 96 с.
54. Парамонова, Л. Г. Нарушение звукопроизношения у детей / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 2005. – 224 с.
55. Пожиленко, Е. А. Волшебный мир звуков и слов : кн. для логопедов и воспитателей / Е. А. Пожиленко. – Санкт-Петербург : КАРО, 2008. – 315 с.
56. Полушкина, Н. Н. Диагностический справочник логопеда / Н. Н. Полушкина. – Москва : АСТ, 2010. – 608 с.
57. Правдина, О. В. Логопедия : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / О. В. Правдина. – Москва : Просвещение, 1973. – 272 с.

58. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: учеб.-метод. пособие / Ж. В. Антипова Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова[и др.]; под ред. Т. В. Волосовец. – Москва : Сфера, 2007. – 223 с.
59. Селиверстов, В.И. Речевые игры с детьми : учеб.пособие / В. И. Селиверстов. – Москва : ВЛАДОС, 1994. – 343 с.
60. Спирова, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи / Л. Ф. Спирова. – Москва : Педагогика, 1980. – 192 с.
61. Титова, Т. А. Нарушения звукослоговой структуры слова и их коррекция у детей с речевой патологией / Т. А. Титова. – Санкт-Петербург : РГПУ , 2003. – 126 с.
62. Ткаченко, Т. А. Логопедические упражнения / Т.А. Ткаченко. – Москва : Эксмо, 2014. – 88 с.
63. Ткаченко, Т. А. Развитие фонематического восприятия : альбом дошкольника : пособие для логопедов, воспитателей и родителей / Т.А. Ткаченко. – Москва : ГНОМ и Д, 2001. – 32 с.
64. Трубникова, Н. М. Логопедические технологии обследования речи : учеб.-метод. пособие / Н.М. Трубникова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б.и.], 2005. – 96с.
65. Трубникова, Н. М. Практическая логопедия : учеб.-метод. пособие / Н. М. Трубникова; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2002. – 97 с.
66. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты : учеб.-метод. пособие / Н. М. Трубникова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 1998. – 51 с.
67. Тумакова, Г. А. Ознакомление дошкольника со звучащим словом : пособие для педагогов дошкол. учреждений / Г. А. Тумакова. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2006. – 142 с.
68. Туманова, Т. В. Формирование звукопроизношения у дошкольников : учеб.-метод. пособие / Т. В. Туманова. – Москва : ГНОМ-ПРЕСС, 1999. – 60 с

69. Умственное воспитание детей дошкольного возраста / Н. Н. Поддьяков, С. Н. Николаева, Л. А. Парамонова [и др.]; под ред. Н. Н. Поддьякова, Ф. А. Сохина. – Москва : Просвещение, 1988. – 190 с.
70. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – Москва:ВЛАДОС, 2004. – 288 с.
71. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – Москва : Ин-т психотерапии, 2001. – 236 с.
72. Филичева, Т. Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва :Педагогика, 1991. – 44 с.
73. Филичева, Т. Б. Логопедическая работа в специальном детском саду : учеб.пособие для пед. ин-тов / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева. – Москва : Просвещение, 1987. – 141 с.
74. Филичева, Т. Б. Логопедия: теория и практика / Т. Б. Филичева. – Москва :Эксмо, 2017. – 608 с.
75. Филичева, Т. В. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием: (старшая группа детского сада) : учеб.пособие для логопедов и воспитателей дет. садов с нарушениями речи / Т. В. Филичева, Г. В. Чиркина. –Москва:МГОПИ,1993. –72с.
76. Филичева, Т. Б. Развитие речи дошкольника : метод.пособие/ Т. Б. Филичева, А. Р. Соболева. – Екатеринбург : АРГО, 1996. – 78 с.
77. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста :практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Айрис-Пресс : Айрис-Дидактика, 2008. – 224 с.
78. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения: пособие для воспитателя дет.сада / М. Ф. Фомичева. – Москва : Просвещение, 1981. – 240 с..

79. Хватцев, М. Е. Логопедия : кн. для преподавателей и студентов высш.пед. учеб.заведений : в 2 кн. Кн, 1.Педагогическое наследие/ М. Е. Хватцев. – Москва : ВЛАДОС, 2013. – 272с.
80. Цвынтарный, В.Играем, слушаем, подражаем – звуки получаем / В. В.Цвынтарный. – Москва :Центрполиграф, 2002. – 63 с.
81. Черкасова, Е. Воспитание речевого слуха у детей с общим недоразвитием речи / Е. Черкасова // Дошкольное воспитание. –2006. – № 11. – С. 65-75.
82. Четвертушкина, Н. С. Слоговая структура слова: система коррекц. упражнений для детей 5-7 лет / Н. С. Четвертушкина. – Москва : ГНОМ и Д, 2001. – 96 с.
83. Швайко, Г. С.Игры и игровые упражнения для развития речи :(из опыта работы) / Г. С. Швайко. – Москва : Просвещение, 1983. – 64 с.
84. Швачкин, Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте / Н. Х. Швачкин // Известия АПП РСФСР. – 1948. –№ 13. – С. 101-133.
85. Шмаков, С. А. Игры шутки-минутки / С. А. Шмаков. – Москва : Новая шк., 1996. – 112 с.
86. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность :сб. работ / Л. В. Щерба. – Ленинград : Наука, 1974. – 427 с.



**АНТИПЛАГИАТ**  
ТВОРИТЕ СОБСТВЕННЫМ УМОМ



**УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ**

### СПРАВКА

**О результатах проверки текстового документа  
на наличие заимствований**

**Проверка выполнена в системе  
Антиплагиат.ВУЗ**

Автор работы  
Факультет, кафедра,  
номер группы

**Трапезникова Дарья Олеговна**  
Институт специального образования,  
кафедра логопедии и клиники  
дизонтогенеза,  
группа ЛОГм-1801z

Название работы

«Психолого-педагогические условия  
подготовки к обучению грамоте  
старших дошкольников с фонетико-  
фонематическим недоразвитием речи  
и легкой степенью дизартрии»

Процент  
оригинальности

74

Дата 28.01.2021

Ответственный в  
подразделении

Е.Покрас  
(подпись)

Покрас Е.А.  
(ФИО)

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "BOOK.ru"; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Айбукс"; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УГПУ"; Кольцо вузов

Министерство просвещения Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования

**ОТЗЫВ**

руководителя выпускной квалификационной работы

**Тема ВКР Психолого-педагогические условия подготовки к обучению грамоте старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и легкой степенью дизартрии**

Обучающийся Трапезникова Дарья Олеговна при работе над ВКР проявила себя следующим образом:

**1. Уровень самостоятельности и ответственности.** Дарья Олеговна ответственно отнеслась к подготовке выпускной квалификационной работы. Она своевременно выполняла все запланированные этапы работы, планомерно работая и над теоретической, и над практической частью. Активно и оперативно вносила рекомендуемые правки, инициативно подходила к поиску литературы по теме работы, к планированию, к подбору содержания логопедической работы.

**2. Уровень предметной подготовки обучающегося.** В целом, Дарья Олеговна владеет терминологией и понятийным аппаратом логопедии. Владеет навыками анализа теоретических и практических данных и выявлением проблем в практике работы логопеда. Умеет проводить логопедическое обследование детей, анализировать полученные результаты в количественном и качественном аспектах. При планировании работы Дарья Павловна опиралась и на знания механизмов речевого дизонтогенеза, структуры речевого дефекта у детей с ФФНР и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии, и на результаты логопедического обследования этих детей.

**3 Замечания и рекомендации.** Серьезных замечаний нет

**ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Выпускная квалификационная работа Трапезниковой Дарьи Олеговны соответствует предъявляемым требованиям и может быть допущена к защите

Ф.И.О. руководителя ВКР Костюк Анна Владимировна

Должность доцент Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

Уч. звание - Уч. степень к.п.н.

Подпись  Дата



## РЕЦЕНЗИЯ

на выпускную квалификационную работу

обучающегося **Трапезникова Дарья Олеговна**

**Тема ВКР:** Психолого-педагогические условия подготовки к обучению грамоте старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и легкой степенью дизартрии

1. *Актуальность* исследования раскрыта во введении частично.

2. *Научная и практическая значимость* ВКР во введении не выделены, но из содержания работы следует, что представленные материалы могут быть использованы в практической деятельности педагогов, направленной на коррекцию ФФНР у дошкольников. К сожалению, автор в Приложение вложил только конспекты индивидуальных логопедических занятий, а не фронтальных занятий по подготовке к обучению грамоте, что позволило бы более полно раскрыть тему исследования и показать ее практическую значимость.

3. *Общая грамотность и качество оформления* выпускной квалификационной работы соответствует предъявляемым требованиям частично, в тексте имеются опечатки («межзубный сигматизм (стр. 32)»), стилистические неточности («Третий этап логопедической работы уделён...» стр. 38).

#### 4. Вопросы и замечания

1. Какие психолого-педагогические условия подготовки к обучению грамоте Вы выделили, сформулируйте их?
2. Насколько данные условия реализуются в образовательной организации, которая являлась практической базой для Вашей работы?
3. На стр. 39 Вы указали, что разработали и реализовали «технологии подготовки к обучению грамоте», представили ее структурно-функциональную схему, а тема выпускной квалификационной работы – психолого-педагогические условия подготовки к обучению грамоте, как они были включены в данную технологию?

#### 5. Общая оценка работы

Выпускная квалификационная работа Трапезниковой Д.О. соответствует требованиям, может быть представлена к защите.

Сведения о рецензенте:

Ф.И.О.: Каракулова Елена Викторовна

Должность: доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза ИСО УрГПУ

Уч. звание: кандидат педагогических наук

Уч. степень: доцент

Подпись \_\_\_\_\_

Дата 16.02.2021



## РЕЦЕНЗИЯ

на дипломную работу студента

Трапезниковой Дарьи Олеговны

*Тема научной работы:* «Психолого-педагогические условия подготовки к обучению грамоте старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и легкой степенью дизартрии».

*Актуальность темы научной работы* обусловлена большим количеством исследований, посвященных психолого-педагогическим условиям подготовки к обучению грамоте дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и легкой степенью дизартрии. Данный вопрос является одним из важных в современной педагогике. Многочисленными исследованиями доказано на практике, что старший дошкольный возраст безусловно является ключевым для подготовки детей к начальной школе. Одним из компонентов школьной готовности ребёнка является речь, не только лексико-грамматическая сторона, но и фонетико-фонематическая составляющая.

*Научная новизна и практическая значимость* исследования носит характер теоретического анализа научной проблемы. В данном материале представлена практическая экспериментальная часть работы. Подтвержденные результаты проделанного эксперимента по предложенному содержанию, практические рекомендации возможны к использованию студентами педагогических вузов, в частности специального дефектологического факультета, а также логопедами, ведущими свою практическую деятельность.

*Выводы* по каждой главе исследования логичны, *цель и задачи* подтверждаются данными констатирующего, обучающего, контрольного экспериментов. Полученные результаты констатирующего эксперимента, стали основой для содержания обучающего эксперимента, его методов, принципов, приемов, направленных на коррекцию фонетико-

фонематической стороны речи у старших дошкольников с легкой степенью дизартрии для успешной подготовки к обучению грамоте.

По итогу прочтения научной работы вопросов не возникло. Существенных недостатков в дипломной работе не выявлено. Работа выстроена логически грамотно, с соблюдением правил оформления, с использованием научного стиля.

*Общий вывод:* дипломная работа Трапезниковой Дарьи Олеговны отвечает требованиям, предъявляемым к выпускной квалификационной работе, и при условии успешной защиты заслуживает оценки «отлично».

Директор МАОУ «КСОШ-ДС»



М.П.

Учитель-логопед

К. Е. Данилов

*Барсегян*

Ю. Т. Барсегян

14.01.2021г.